



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Formação de Professores

Organização:

Paula Almeida de Castro
Karyne Soares Duarte Silveira

ISBN: 978-65-86901-77-1

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.000



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA



realizeventos
Científicos & Editora



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação de professores/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Karyne Soares Duarte Silveira. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

1454 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.000

ISBN 978-65-86901-77-1

1. Formação docente. 2. Práticas pedagógicas. 3. Experiências pedagógicas. I. Título. II. Silveira, Karyne Soares Duarte.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Albertina Maria Batista de Sousa da Silva	(IFRJ)
Alessandra Daniele Messali Picharillo	(UFSCAR)
Ana Beatriz Miranda Jorge	(UEPB)
Ana Paula Augusta da Silva Fernandes	
Aurea Lucia Cruz dos Santos	(UECE)
Carla Daniela de Oliveira Régis Costa	(COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES)
Cleide Maria de Carvalho Silva	(ICECTEC/SEDUC-PI)
Daniela Pedra Mattos	(UFPEL)
Dione Barbosa Dantas	(FMN CG)
Eduardo Carlos Almeida de Lima	(GRE MATA CENTRO/ FACULDADE NOVO HORIZONTE)
Elis Teresinha Basilio Gurjão	(UEPB)
Eraldo Pereira Madeiro	(SEMED - MARABÁ)
Erlania Oliveira Rocha	(UESB)
Fernanda Maria Almeida Floriano	
Flávia Roberta Amend Gabardo	(PUCPR)
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego	(UERJ)
Franciane Cardoso Almeida	(SEEDUC/MA)
Francisco Gabriel Cordeiro da Silva	(UEPB)
Gabriel Petter da Penha	(UFPR)
Giovane Alves de Souza	(UEPB)
Iran Santos Silva	(UFRPE)
Janile Simony Rodrigues Bandeira	(UFCEG)
Jéssica Girlaine Guimarães Leal	(UFERSA)
João Alberto Steffen Munsberg	(UNIVERSIDADE LA SALLE)
João Paulo Teixeira Viana	(IFRN)
Joelma Maria Raimundo Farias	(PREFEITURA MUNICIPAL DE GLÓRIA DO GOITÁ)

Jonatas Silva Santiago (UNEB)

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior (UVA)

Josiane Carla Medeiros de Sousa (UNIFIP)

Júlio Cezar Gaudencio da Silva (UFAL)

Kaline Brasil Pereira Nascimento (IFPB)

Karla Patrícia de Oliveira Luna (UEPB)

Karllos Augusto Sampaio Junior (UEGPF)

Kátia Maria Silva de Melo (UFAL)

Kilmara Rodrigues dos Santos (UEPB)

Lenilda Pereira dos Santos (UNIVERSIDADE COLUMBIA)

Leonardo Alves Sampaio (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ)

Leonardo Lira de Brito (UFCEG)

Lindalva José de Freitas (FALUB)

Lucicléa Teixeira Lins (UFPB)

Luiz Carlos Marinho de Araújo (UNIOESTE)

Luiz Henrique de Paula (EDUCAMAIS)

Marco Antonio da Silva (SME - VILA VELHA/ES)

Maria Ariadny Moreira Feitosa (SEEC/RN)

Maria Arleilma Ferreira de Sousa (UECE)

Maria Jose de Souza Marcelino (UFRPE)

Maria Neli de Souza Ramalho Sobral (SEDUC-CEARÁ)

Marilson Donizetti Silvino (IFRN)

Marly dos Santos Alves (IFCE)

Meire Rose dos Anjos Oliveira (UFMT)

Meirilene Queiroz de Almeida Canjão (IFMA)

Michella Rita Santos Fonseca (UNILAB)

Mirelly Karolinny Melo de Melo Meireles (IFRN)

Moisés Bezerra de Morais

Newton Malveira Freire (UFC)

Patricia Aparecida Boto

Patrícia de Souza Moura (UECE)

Patricia Sandalo Pereira (UFMS)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Paula Emely de Souza Brandão (UEPB)

Petrônio Cavalcante (SEDUC-FORTALEZA/UFPA)

Rodrigo Fernandes da Silva (IFPB)

Sergio Morais Cavalcante Filho

Sheila Mayara Ribeiro do Carmo (UNADES - UNIVERSIDAD DEL SOL, PARAGUAI)

Sidmar da Silva Oliveira (UNEB)

Silmara Sartoreto de Oliveira (UEL)

Sueleide Castro Fernandes (FACULDADE ATENAS)

Tatiana Maria Ribeiro Silva (UECE)

Tércio Ramon Almeida Silva

Vânia de Oliveira Alves (ENSINA BRASIL)

Zélia Maria Melo de Lima Santos (UNIFG)

PREFÁCIO

Diante do atual cenário social, econômico e político do Brasil, caracterizado pela falta de incentivo ao ofício da docência, é necessário promover espaços que possibilitem reflexões (e ações) em prol de uma formação que valorize os saberes, a profissão e a identidade do professor. Neste sentido, o Congresso Nacional de Educação (CONEDU), na edição de 2022, ofertou, mais uma vez, espaço para reflexões relacionadas à formação docente em seus mais variados contextos de atuação por meio das discussões encaminhadas ao Grupo de Trabalho (GT 01) - Formação de Professores.

O GT 01 foi realizado com o propósito de: apresentar elementos relacionados à formação inicial e continuada de professores e seus marcos legais; debater sobre os currículos dos cursos de formação; discutir os diferentes saberes, as práticas e o papel dos programas de ensino, pesquisa e extensão na formação dos professores; apresentar as reflexões sobre identidade e profissionalização docente, dentre tantas outras temáticas que têm implicações tanto para a formação docente quanto para os processos de ensino-aprendizagem.

Neste e-book, pesquisadores de norte a sul do país partilham saberes teóricos e práticos vivenciados nos mais distintos contextos visando uma formação docente cada vez mais qualificada, crítica, reflexiva, inclusiva e socialmente comprometida. Cada pesquisa aqui partilhada reflete formas de construção do seu "inédito viável" (FREIRE, 2001; 2014) diante das "situações-limite" (FREIRE, 2007) que se apresentam constantemente no cenário da formação de professores e que se intensificaram desde a pandemia.

Assim, no intuito de possibilitar a construção de novos saberes (e fazeres) quanto ao exercício da docência, convido professores em formação inicial e continuada a apreciarem a leitura dos artigos que integram esta obra.

Karyne Soares Duarte Silveira
Novembro 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.001

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PRÁTICAS DE ENSINO: DA MULTIPLICIDADE DOS REGISTROS AO DOMÍNIO DAS FONTES **24**

Rosiane Maria Barros Santos

Rosely Maria Morais de Lima Frazão

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.002

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO DE DIFERENÇAS NO PROCESSO EDUCACIONAL **41**

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.003

O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO **62**

Cosmo Francisco de Lima

Marcos Aurélio da Silva Sousa

Danielle Alves Dantas

Lucas Gomes de Sousa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.004

AVALIAÇÃO FORMATIVA E REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS POR MEIO DE RUBRICAS: EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELA CRUZ, CEARÁ **82**

Francisco José da Costa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.005

PREVENÇÃO DE ACIDENTES E PRIMEIROS SOCORROS, PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS **101**

Inalda Maria de Oliveira Messias

Júlio Brando Messias

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.006

**PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA FERRAMENTA DE
MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA 124**

Maria Luiza Santos Gama

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.007

**TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO *STRICTO*
SENSU BRASILEIRA 151**

Francisco Alexandre de Lima Sales

Leila do Socorro Rodrigues Feio

Raimundo Luna Neres

Reullyanne Freitas de Aguiar

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.008

**RECORTE HISTÓRICO DO PROCESSO DE REFORMA
CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB: 1997 - 2003 .. 171**

Laércia Maria Bertulino de Medeiros

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.009

**PROGRAMA DE ESTÁGIO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE
A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DOS DISCURSOS DE
DOUTORANDOS DO INSTITUTO DE BIOLOGIA DA UNICAMP 192**

Matheus Naville Gutierrez

Ana de Medeiros Arnt

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.010

**UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO
PROFESSOR-PESQUISADOR 211**

Felipe da Costa Negrão

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011)

**DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE E O
CONHECIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS E
METALINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES 230**

Tânia Maria Massaruto de Quintal
Fraulein Vidigal de Paula

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012)

**MEMÓRIAS DAS VIVÊNCIAS PELA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO
EM ESPAÇO HOSPITALAR 253**

Francy Sousa Rabelo
Margareth Santos Fonseca

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.013)

**AS CONSEQUÊNCIAS DA DEPRESSÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS DE SANTOS 275**

Luiz Henrique de Paula

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.014)

**FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO(A) ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA: O QUE PENSAM FUTUROS(AS)
PROFESSORES(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DO IFPE – CAMPUS PESQUEIRA 277**

Hélio Beserra dos Anjos
Andreza Maria de Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.015)

**A PROPOSTA EDUCATIVA NO BRASIL E UM BREVE
PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE DEPOIS DE CINCO
SÉCULOS DE APRIMORAMENTOS 307**

Luciana da Silva Almeida
Rysian Lohse Monteiro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.016

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS NO RIO AMAZONAS..... 309**

Ramina Samoa Silva Camargo
Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas
Giovanna Freire de Oliveira Inácio

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.017

**A SOCIOLOGIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA UERJ: ENTRE OS DESAFIOS DO
REMOTO E O RETORNO PRESENCIAL..... 328**

Walace Ferreira
Guilherme Nogueira de Souza
Stella de Sousa Martins

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.018

**REFLEXÕES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA CONSIDERANDO O PERÍODO PANDÊMICO
COVID-19..... 347**

Marcelo Costa
Joyce Pereira Gomes
Ana Paula da Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.019

**O PROTAGONISMO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR
COMO FORMADOR DE SEUS PARES: DISCUSSÕES
SOBRE O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ..... 368**

Silva, Antônia Vera Lúcia da
Souza, Elisabeth Gonçalves de

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.020

**CYBERFORMAÇÃO PARA USO DAS MÍDIAS DIGITAIS
NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ENSINO REMOTO..... 394**

Sérgio Morais Cavalcante Filho
Valdeir Pereira Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.021

FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABER PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO TEMPORAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE MAMANGUAPE 417

Adriana Santos de Lima
Geam Felipe Lima Santos
Joanderson de Oliveira Gomes

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.022

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS: INTENCIONALIDADE E (RE)SIGNIFICAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE 436

Giovanna Freire de Oliveira Inácio

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.023

CLAP - INGLÊS: REGISTRO DE IMPRESSÕES COLABORATIVAS 460

Lucinéia Contiero

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.024

A REVISTA NOVA ESCOLA E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 488

Roselaine Ripa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.025

ANÁLISE DE MATERIALIDADES DISCURSIVAS IMAGÉTICAS COMO PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO LEITORA .. 504

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza
Cicília Gabriela Correia Tavares

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.026

ESTÁGIO EXTRACURRICULAR EM PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DO G5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL 522

Deane Taiara Soares Honório

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.027

**PIBID E TECNOLOGIAS DIGITAIS: É POSSÍVEL NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA?..... 549**

Francisco Carpegiani Medeiros Borges

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.028

**IMPACTO DA PANDEMIA NAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO
PEDAGOGIA DO PIBID – UEMG/POÇOS DE CALDAS 551**

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Bruna Gabrielle de Freitas Francisco

Matheus Souza de Paula

Ernesto de Oliveira Canedo Júnior

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.029

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO
HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E NOVOS DESAFIOS..... 578**

Elizabete Gomes de Oliveira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.030

**(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SEMEAR
IDEIAS E (COM)PARTILHAR PRÁTICAS INVESTIGATIVAS
REALIZADAS NA BAHIA E EM SERGIPE 595**

Tatiane Vieira Assunção

Graça Regina Armond Matias Ferreira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.031

**TENSIONAMENTOS E PERSPECTIVAS DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR EM BIOLOGIA E
QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE
DA BAHIA CAMPUS JEQUIÉ 597**

Gabrielle Araújo Costa

Silvana do Nascimento Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.032

**ESCOLA E UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: UMA
CONSTRUÇÃO DE ESTUDO E VIVÊNCIA COLETIVA ANTES
E DURANTE A PANDEMIA..... 618**

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Neyse Luz Muniz

Ana Luiza de Oliveira Nascimento

Mônica Vasconcellos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.033

**ABORDAGEM DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE RORAIMA..... 639**

Pétira Maria Ferreira dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.034

**ESTUDO DE AULA: UMA METODOLOGIA PARA
PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A
APRENDIZAGEM..... 662**

Deise Cristiane Dereti Gaio

Elcio Schuhmacher

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.035

**O CORPO BRINCANTE DE ANTÔNIO NÓBREGA EDUCA:
ESTESIAS ENTRE CINEMA, DANÇA E POESIA..... 681**

Emanuelle Justino dos Santos

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.036

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS MATEMÁTICOS: INTERAÇÕES ENTRE
LICENCIANDOS E PROFESSORAS NO ÂMBITO DE UMA
AÇÃO EXTENSIONISTA..... 708**

Cibelle de Fátima Castro de Assis

Cristiane Fernandes de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.037

O ESTÁGIO DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A CONCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA **732**

Regina Alice Rodrigues Araújo Costa

Adriege Matias Rodrigues

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.038

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM TEMPO INTEGRAL **734**

Ana Virginia Ferreira de Oliveira

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.039

**“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”:
IDENTIDADE PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL** **756**

Camila da Silva Melo

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.040

DESAFIOS NO EFETIVO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTE NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A UNIVERSITÁRIO **777**

Ana Paula Augusta da Silva Fernandes

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.041

A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO **778**

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.042

FORMAÇÃO DA PESQUISA-PESQUISADOR(A) EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: (DES)CAMINHOS POSSÍVEIS **805**

Isaias da Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.043

PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A
PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO ENTRE PARES..... **821**

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira
Josely Marcelino Ferreira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.044

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE FÍSICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... **846**

Edilene da Silva Souza
Marcelo Brito da Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.045

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
EM PROGRAMAS OFICIAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... **865**

Caroline dos Santos Florentino de Barros

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.046

PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS
COMPARTILHADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS REVELAM AS
CARTAS PEDAGÓGICAS..... **880**

Haede Gomes da Silva
Deyvis dos Santos Costa de Castro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.047

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..... **899**

Sullivan Pereira Dantas

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.048

AS TICS COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE: DISCURSOS DOS ESTUDANTES DE LETRAS E
PEDAGOGIA DO UNIFIP..... **921**

Josiane Carla Medeiros de Sousa
Maria do Socorro de Lucena Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.049](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.049)

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: **UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA DA LITERATURA** **940**

Ana Paula dos Santos Teodoro
Fernanda Lays da Silva Santos
Walter Matias Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.050](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.050)

ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE
DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE ALAGOAS **960**

Bruna Gabriela Cavalcanti Guerra Lessa
Edlene Cavalcanti Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.051](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.051)

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UEMG/POÇOS DE CALDAS:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS **983**

Solange Nunes de Oliveira Schiavetto
Fabio Riemenschneider

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.052](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.052)

QUAL O FUTURO DA EDUCAÇÃO DIANTE DA
DESESTRUTURA FAMILIAR **1005**

Lenilda Pereira dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053)

A CAPILARIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO
CONDIÇÃO FUNDANTE PARA UMA NOVA CULTURA DE
SER E DE FORMAR PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS **1021**

Felipe José do Nascimento Henrique
Jorge Luiz Barcellos da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.054](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.054)

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA **1048**

Mary Delane Gomes de Santana
Claud Kirmayr da Silva Rocha

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.055](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.055)

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO
TECNOLÓGICA: **UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** **1073**

Cassiano Henrique de Albuquerque

José Mateus Queiroz Sousa

Artemísia dos Santos Soares

Patrícia Smith Cavalcante

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.056](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.056)

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19: **UM OLHAR
PARA O PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA** **1093**

Eliane Cristina Couto de Lima

Maisa Helena Altarugio

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.057](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.057)

O ENSINO POR DISPARADORES E RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS OS BENEFÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DO
ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO **1111**

Larissa Walter Tavares de Aguiar

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.058](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.058)

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS
EDUCANDOS: **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA** .. **1131**

Lenilza da Silva Ramos

Maria do Carmo Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.059](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.059)

MÍDIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE **1149**

Maria do Carmo Silva

Lenilza da Silva Ramos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.060](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.060)

OS DESAFIOS À META 14 DO PME (2015-2025) EM
MUNICÍPIO DO SERTÃO PERNAMBUCANO **1170**

Maria Aparecida da Silva Izídio

André Monteiro Moraes

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.061

**APRENDIZAGEM(NS) DA DOCÊNCIA EXPRESSA(S)
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: EVIDÊNCIAS
EM RELATOS DE PROFESSORAS EM EXERCÍCIO DO
MAGISTÉRIO**.....

1189

Gabriela Aguiar de Carvalho
Diná Ester Batista do Nascimento
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.062

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**.....

1212

Raylson Francisco Nunes de Sousa
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.063

**COMUNIDADES APRENDENTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA CIPED EM MIRACEMA
DO TOCANTINS**.....

1231

Brigitte Ursula Stach-Haertel
Maria Julia Pires Casagrande
Regiane Alves dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.064

**CARTOGRAFIA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA
EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.....

1233

Gabriela Fernanda do Carmo
Danila Salazar de Vasconcelos
Nataly Cristini Jacoby
Rayra Barbosa de Oliveira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.065

**INCLUSÃO DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**.....

1252

Natália Maria de Freitas Dias

- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.066
PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO **1254**
Marcelo Ricardo Moreira
Kátia Silva Cunha
- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.067
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: UM ENSAIO TEÓRICO **1256**
Élcio Basílio Pereira Machado
Vanêssa Xavier Silva Sousa
Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz
- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.068
“CHOQUE DE REALIDADE”: A SOBREVIVÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTES AO INGRESSAREM NO MAGISTÉRIO **1275**
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.069
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO SEGUNDO PORTARIA Nº 1.403/ 2018 **1296**
Marco Antônio da Silva
- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.070
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA **1307**
Eletrissandra Rodrigues Reis
Luziete Marques da Costa Maia
- DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.071
O QUE FAZ O COORDENADOR PEDAGÓGICO? REFLEXÕES SOBRE A SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR **1329**
Karla Karoline Silva VITOR
Sirlene Barbosa de SOUZA

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072)

GEOGRAFIA E PRÁTIS DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) **1354**

Maria Edivani Silva Barbosa

Fábio José de Souza

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073)

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE **1375**

Alice Goulart da Silva

Heloísa Cristina Pereira

Fernanda Silva Torres

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.074](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.074)

MENTALIDADES MATEMÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O POÇO DA APRENDIZAGEM COMO UMA FERRAMENTA DE ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA **1398**

Agda Isabele Gonsalves Honorato

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.075](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.075)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: REFLEXÕES PARA REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE **1400**

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.076](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.076)

O MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA E A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NÃO FORMADO NA ÁREA **1402**

Franciane Cardoso Almeida

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.077](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.077)

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES:
DIÁLOGOS E REFLEXÕES** **1403**

Elza Galdino de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.078](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.078)

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COM A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA** **1404**

Cleide Maria de Carvalho Silva

Francisco de Assis de S. Nascimento

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.079](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.079)

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO
DE LITERATURA** **1406**

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.080](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.080)

**LITERATURA, CULTURA POPULAR E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES LEITORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO** ... **1407**

Leandro de Sousa Almeida

Valéria Andrade

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.081](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.081)

**ABORDAGEM DIDÁTICA COM INCLUSÃO DO GEOGEBRA
NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS** **1434**

Tânia Patrícia Silva e Silva

Maria José Herculano Macedo

Leandro Silva Velez

Maria Wellyda Aguiar Carvalho

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.001)

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PRÁTICAS DE ENSINO: DA MULTIPLICIDADE DOS REGISTROS AO DOMÍNIO DAS FONTES

Rosiane Maria Barros Santos

Doutoranda do programa de pós graduação em linguística e literatura-PPGLL-UFAL, da Universidade Federal de Alagoas - AL, ralunos@hotmail.com;

Rosely Maria Morais de Lima Frazão

Pos-graduada em Gestão Pública - UNEAL/AL. Coordenadora pedagógica do Colégio SS,Sacramento, roselyfrazao3@gmail.com.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado traz em seu bojo a busca pela compreensão sobre os fazeres pedagógicos propositivos à formação integral dos sujeitos situados nos primeiros anos do Ensino Fundamental acerca das definições curriculares apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017) a partir da concepção do Movimento dos Análises de acolhimento à multiplicidade das fontes dos registros historiográfico e histórico, sobretudo no processo de globalização contemporaneamente instaurado. A formação docente aqui também é lócus de estudo em uma perspectiva transcultural ao entrelaçamento dos fazeres identitários, referenciados em Morin (2002), Hall (2004), Popkewitz (2001) entre outros pesquisadores que se debruçam sobre a perspectiva curricular da Educação Básica escolarizada para além do padrão vigente.

Palavras-chave: Práticas de ensino e aprendizagem. Currículo. Identidades.

INTRODUÇÃO

Ao percorrer as veredas formativas do curso de Pedagogia nos dias atuais, os discentes se deparam inevitavelmente com as definições delineadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) no tocante às práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, os estudantes que tem em sua matriz curricular a disciplina de Saberes e Metodologia do Ensino de História podem ter conhecido o movimento disseminado pelos Anais no tocante à validação das variadas fontes de registro, a problematização da história e o diálogo interdisciplinar constante para o fazer humano e consequentemente para as práticas de ensino vigentes.

Assim, este trabalho se debruçou sobre as evidências encontradas na contemporaneidade no que concerne às especificidades da compreensão limiar sobre a vida humana em um mundo globalizado. Neste fazer, a narração das histórias em suas nuances, assim como a provocação do desenvolvimento de saberes e a atuação em fazeres no contexto social, parece exigir, prioritariamente, o situar-se.

Para isso, a realidade virtual e por consequência as redes sociais se apresentam para esta arguição como mecanismos dúbios que, ora possibilitam, ora impõem. Nesta conjectura, a fim de compreender os dias atuais, ao refletir especificamente sobre o trabalho pedagógico-formativo, o debate efetivado neste estudo primou pelo desenvolvimento de uma proposta aliada à esfera do conhecer-se, do apropriar-se sócio-culturalmente para uma formação integral.

A história e seus registros, neste trabalho, são investigadas como aportes oriundos das mais diversas análises para um fazer (presente) deve amparar-se para além dos acontecimentos precedentes, pois ao (re)conceber que a história por meio de alguns artifícios se repete, pode-se também entender que algumas implementações são demandadas e, por sua vez, exigem dos novos atores renovadas atitudes, de modo que cada ciclo é constituído de acordo com a dinâmica social na qual se apresenta.

Mediante esta percepção, validamos a questão da necessidade eminente de se trabalhar a disciplina de história sob a perspectiva da contextualização, a fim quer que os atores sociais ,

nó caso , os alunos possam fazer uma leitura mais ampla das situações do passado , articulando ao presente, para um entendimento aprofundado , tornando-se assim a guisa de um processo reflexivo embasado em fatos , saindo do contexto do achismo, em que perde a veracidade das propostas.

Portanto e conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017):

[...]os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território.(p.397)

Figura 1



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-aula-oficina-um-novo-modo-ensinar-historia.htm>

É pertinente trabalhar com a cronologia para um melhor entendimento do ontem que deu origem a forma como o contexto se mostra hoje e suas distinções com outros períodos, isto oportuniza e favorecem compreensões mais amplas.

Assim sendo, o presente trabalho foi estruturado na perspectiva de compreender o referido documento normativo em uma

inter-relação com as identidades presentes no Ensino Fundamental – anos iniciais, partindo da hipótese de que os componentes curriculares definidos pelo documento curricular de base podem não proporcionar as vivências e discussões sociohistóricas elementares para a formação integral dos sujeitos.

MATERIAL E MÉTODO

Ao estudar o documento apontado como base comum para construção dos currículos, este trabalho enveredou pela ótica de rompimento proposta pelos Annales de uma análise histórica produzida para além do cânone limítrofe e desenvolveu um relacionar das definições apresentadas na base com o advento da globalização concretizado pela internet – que emaranha a tudo e todos em uma grande rede formidável ao capital.

Deste modo, o presente estudo observou, inclusive, o momento caótico vivenciado durante a pandemia do coronavírus em contraponto com as catástrofes que a humanidade já enfrentou, na perspectiva de compreender os efeitos da globalização.

Neste instante, de acordo com os referenciais teóricos foi clarificada a percepção de que cada acontecimento se desenvolve em suas especificidades e de acordo com o tempo/modo/espço em que ocorrem. Já os registros e a conseqüente produção de conhecimento não são produzidos desprovidos de interesse. O envio de suprimentos, por exemplo, em épocas passadas demandava muito tempo, pois dependiam tão somente dos navios. Hoje, feito por aviões, o entrave se dá nos acordos e desacordos financeiros entre as potências, além de superfaturamento de valores.

Outro ponto analisado neste estudo foi a força midiática, disseminada anteriormente pelos rádios, cartas e aparelhos televisores – este último apenas para os mais afortunados – e hoje é massificadamente disseminada pela internet, notebooks, smartphones e similares de modo instantâneo.

Diante disto, este trabalho observou a realidade globalizada em seu movimento polarizado de superação e dependência. É notória a concepção de remissão de algumas dificuldades como a do acesso, porém a problemática evidenciada é sempre transmutada,

neste caso situando-se em outro campo, o da atuação, mediante as informações que o acesso possibilitou.

Assim, de acordo com o contexto aqui exposto, a transmutação limiar parte também do acesso, mas se concentra no acolhimento dos fazeres sociais produzidos pelos sujeitos frente aos objetos de conhecimento e habilidades impostas pela Base Nacional Comum Curricular como anteriormente proposto pelos Annales.

A DINÂMICA PROPOSTA PELO MOVIMENTO DE ANNALES

Ao vivenciar a leitura do texto: Racionalidade e História: filmes, fotografias e outros olhares de Cláudio Jorge Gomes de Moraes (2008), os apontamentos foram variados já iniciando da denúncia localizada textualmente na epígrafe sobre as dificuldades/limites imposto por uma historicidade carregada de fazimentos positivistas. À saber: “Difícil compreender uma pesquisa de história que não tenha um envolvimento direto com a vida, quando não é apenas um exercício de vaidade e poder.”

Partindo desta premissa percebemos que os registros do tempo histórico, traduzem o contexto de maneira que o não dito pode ser visto e analisado, não deixando opiniões unilaterais, pois permitem através das imagens a possibilidade de elaborações mentais particulares e conseqüentemente os múltiplos sentidos oriundos de reflexões coerentes com a representação possuída.

E conforme postula a Base Nacional Comum Curricular (2017):

Para se pensar o ensino de história, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipo de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que o geraram. (p.396).

Assim, partindo deste pressuposto, dado pelo movimento dos Annales, de que tudo é história, pode-se facilmente concordar com a compreensão de que todo registro humano pode ser uma fonte histórica e, conseqüentemente, todos os sujeitos produzem e são atores da história, tendo assim, propriedade ao narrá-la se

distanciando da proposição unilateral do positivismo e seus heróis. Ao estudar história, o professor estará trabalhando a própria vida, porque a história é o referencial de cada sujeito. E ao refletir sobre cada momento histórico, desafiador, desastroso e destrutivo a menção que se tem é a de que o repensar se volta para a resignificação de tal momento.

Figura 2



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-aula-oficina-um-novo-modo-ensinar-historia.htm>

Em outras palavras e traçando uma analogia desta perspectiva com o documento normativo de base, o qual "(...) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)" (BNCC, 2017, p. 07). Buscou-se aqui compreender também o porquê de, aparentemente, a história ter (re)caído na objetividade do positivismo de Comte.

Assim, de acordo com a ciência histórica dos Annales, tudo e todos confluem em um contexto de autonomia e propriedade, pois todos os sujeitos são atores e tudo é objeto de conhecimento na proposição de interação com o universo, e/ou minimamente, com o recorte temporal em que o sujeito está inserido. Isto porque se faz necessário a percepção de que “povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade”.(BNCC,2017,p.397).

É o tempo histórico que define os conceitos, e estes flutuam sob a égide de constructos sociais constituídos que se modificam através do tempo, pois as mudanças sociais são necessárias e nenhum contexto histórico é imutável, pois esta mudança é inerente ao próprio sujeito. A partir daí todas as condições mudam e modifica-se o fazer do professor para atrair o aluno que sofre a influência do meio.

Figura 3



Fonte: <https://blog.trivium.com.br/sala-de-aula-invertida-o-que-e-e-como-se-beneficiar-com-ela/>

Deste modo, a concepção sobre as fontes históricas compreendida pelos Annales, emana da multiplicidade dos sujeitos e interdisciplinaridade dos saberes como afirma Morais (2008):

A escola de Annales aponta, no sentido de realizar uma história das possibilidades, uma espécie de diálogo com outras áreas de conhecimento, alargando, cada vez mais, a amplitude da pesquisa em história, promovendo, dessa forma, uma maior integralidade, ou mesmo um cruzamento, entre as distintas disciplinas, dentro de uma prática interdisciplinar. (MORAIS, 2008, p. 78)

Figura 4



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/uso-filmes-na-aula-historia.htm>

Portanto, os mais variados e divergentes registros humanos podem escrever a história rica, multifacetada e inclusiva tão presente nos discursos formadores, em uma proposta dialógica entre protagonistas e antagonistas de produção e narração acessível e identitária, apartada dos mártires e heróis singulares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar o ensino de história tendo como base um conteúdo irreflexivo para este estudo, teoricamente, aparenta um movimento incoerente tanto pelas fontes aqui discutidas, quanto pelo movimento educacional exigido hoje pelas crianças, as quais pautadas numa dialética social e num pensamento de que tudo é provisório e momentâneo, fortemente influenciado pela instantaneidade midiática, parecem pensar a história como uma construção de fatos e não como situações estáticas.

Diante deste panorama, a criança, amparada em um pensamento contextualizado em que enxerga as situações dentro de um cenário mais amplo, sugerindo a ampliação destas narrativas, demanda um fazer pedagógico mais coerente com sua forma de interpretar os fatos, apartando-se de narrativas fechadas em que os não ditos não são reconhecidos. Desta forma, passando a buscar nos processos de ensino uma forma de desmistificar a conduta pedagógica perpetuada através dos tempos e documentalmente redigida na Base Nacional Comum Curricular.

Neste fazer, conceber o ensino sob uma base dialógica com os fatos reconhecidos nos seus porquês e entendidos enquanto referência para o hoje, voltado a ampliação e novas propostas, parece deixar para os que resolveram estagnar-se profissionalmente, um saudosismo em suas limitações de práticas e formas de encarar os fatos sociais, enquanto neutros e absolutos.

É relevante entender que as situações cotidianas se apoiam num passado que lhes deram origem e por isso vem demonstrar que o hoje está sempre ancorado num ontem, dando sentido e significado as novas ações. E com base nisso, pode-se enfatizar a necessidade permanente de mudança, a fim de acompanhar os processos históricos que transmutados exigem ressignificações.

Assim sendo, uma ressignificação das práticas e conteúdos é aqui tratada como tarefa urgente, pois as proposições pedagógicas para este trabalho devem transitar entre o compasso e o descompasso de informações, através da percepção de que a existência humana não pode ser vista como algo perene e, em consequência, vislumbrando a formação integral dos sujeitos devem os processos escolarizados se efetivarem de modo flexível, dinâmico e provisório,

tal qual as identidades dos indivíduos que, parafraseando Hall (2004, p.8) nos diz que “as identidades modernas estão sendo des- centradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas.”

Neste ínterim, parece caber ao profissional docente que, segundo Libâneo (1990) tem:

A característica mais importante da atividade pro- fissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhe- cimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. (LIBÂNEO, 1990, p. 47)

Assim, um papel desafiador é traçado para os formadores perante os estudantes que os rodeia, como forma de envolvê-los numa fluência de ideias e pensamentos próprios do seu pensar e de suas constatações, mecanismos individuais ligados a valores e experiências para uma atuação sociocultural mais exitosa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS ESTÁGIOS COMO APORTES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO

Ao adentrar o universo das salas de aula vários são os desa- fios encontrados e a cada dia isso parece exigir do educador uma atuação diferenciada e coerente com uma linha em que a flexibili- dade, atitudes e ações permeiem todo o processo de ensino.

Neste fazer, os estágios curriculares são para este estudo, momentos ricos em pesquisa e formação do educador, pois este transitará num contexto real que o oportuniza uma revisita à teoria apreendida e o sentimento visceral de ser professor. E será a partir daí que o estudante e futuro profissional descobrirá as perspectivas de mudança sobre a educação dentro de novos modelos, que estão sendo necessárias, pois estágio é o momento da pesquisa e novas descobertas, é o formar-se no locus da formação docente, que é a escola.

O estágio Curricular, desenvolvido legalmente a partir da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, o qual reza em seu primeiro artigo que “(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido

no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos (...)” (BRASIL, 2008, p.3), é um primeiro momento de construção de identidade profissional, pois a escola é o lócus da formação docente e é neste ambiente que o futuro professor irá colocar suas aprendizagens em fluência.

Sobre este viés, Zabalza (2014, p. 181) aponta que o estágio se fundamenta na pesquisa e “inspira-se na compreensão de que a formação dos futuros profissionais deve estar fundamentada nas contribuições que a pesquisa vai desenvolvendo sobre o exercício profissional (...)”.

Neste íterim, pôde-se constatar por meio de análise documental um considerável avanço na Lei de Diretrizes e Bases nº 9393/96 na implantação do Artº 26, § 4º que dispõe que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”

Assim, a intencionalidade concebida após a leitura foi a de que há hoje uma pretensão em aproximar o professor de uma linha pedagógica que não negue o protagonismo de seu aluno e sua cultura, bem como sua capacidade interpretativa e criativa. É através da pedagogia de projetos que o professor poderá trazer para dentro da escola as diferentes culturas, mostrando a seu aluno que não existe a melhor cultura, mas a pluralidade cultural e nela a riqueza de um povo que traduz a sua identidade cultural através de suas peculiaridades. Esta mensagem de respeito as culturas plurais são expressos pela BNCC(2017) como [...]” noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos”.(p.402).

Perceber-se construindo a sua história, se apropriar de cultura é algo que estimula o estudante a perseguir o conhecimento é ocorre nas tessituras do discursos de um professor que apoia e incentiva o aluno, sujeito pensante que produz conhecimento e se apropria deste, a medida em que sua capacidade é ativada e a confiança no seu protagonismo é demonstrada na fala do professor.

E será nos estágios que a formação dará seus passos para a construção de um profissional que ao assumir sua função não poderá atuar desarticulado do real e das necessidades sociais

eminentes, na certeza de que o discurso da manipulação precisa deixar de existir e o aluno necessita construir-se, enquanto sujeito no mundo. Nos estágios o estudante descobre que a escola transita sob uma dualidade que poderá não só libertar como aprisionar o estudante em conceitos enraizados.

Figura 5



Fonte: <https://educacao.imagineie.com.br/plano-de-aula-de-acordo-com-a-bncc/>:

A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: PERMISSÃO, REAVALIAÇÃO OU IDENTIFICAÇÃO?

O discurso do poder parece estar intrinsecamente articulado e enraizado na história como um fato natural, o qual demanda a pretensão de domesticar as mentes sob a continuidade histórica. Neste, o elóquio da neutralidade parece velar uma dominação que deixa vir à tona a mensagem a que se propõe, enquanto os clássicos protagonistas perpetuam o não dito escondido nas entrelinhas dos escritos.

A forma como a história fora e é concebida transparece indícios de sua(s) fonte(s), uma vez que os remodelamentos históricos percorrem a mente de quem o produz e, seus conteúdos flutuam

entre o concreto e o imaginário. Desta forma fora concebida para este trabalho a construção dos fatos históricos e seus registros.

Tal perspectiva vem associar-se ao pensamento de Popkewitz (2000, p. 40) ao discorrer que na construção do conhecimento "(...) a estratégia é reconhecer que o raciocínio é historicamente construído e é o efeito do poder". E neste contexto, registros são negados, repensados, acrescidos ou sofrem remodelagens para se concretizar enquanto fatos.

O currículo das escolas precisa abranger os fatos e flexibilidade teórica, para que seus leitores sejam capazes de fazer sua interpretação dentro de seus conhecimentos prévios e de sua visão de mundo, trata-se aí de um protagonismo do sujeito que possui direitos de questionar os fatos tantas vezes imbricados nas relações de poder, e desvinculados do real, estigmatizados como representantes da verdade a ser absorvida de forma inquestionável.

Figura 6



Fonte: <https://www.iplace-educacional.com.br/2019/02/04/apple-facilita-adequacao-a-base-nacional-comumcurricular/>

E neste contexto fluido, inserir uma proposta pedagógica que contemple tecnologia nas escolas e nos processos de ensino, é muitas vezes desafiar um trabalho que está posto, num espaço em que nem sempre as mudanças são vistas com positividade, pois

irá mecher com um trabalho que tantas vezes obedece uma tradição e que vem cumprindo sua função educativa e sair de um lugar comum é difícil e nem todos estão dispostos a tal.

Nesta conjectura, permitir uma fluidez dos pensamentos refletidos significa considerar o estudante, um sujeito pensante que possui diversos mecanismos para o estudo dos fatos históricos e que através das pesquisas e apropriação de sua cultura pode tecer os saberes para uma formação de opinião e atuação com base nas diversas fontes e linguagens. E estando a escola mobilizada para a emergência de um novo sujeito que, atrelado a BNCC(2017) possa “[...] Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.(p.400)

Desta forma, ao analisar a Lei 10.639 de 2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira este trabalho vem indagar o quão a nação brasileira está apropriada de sua história, para que seja necessário a formulação de uma lei com a incubência de obrigar o ensino de nossa própria base.

A intencionalidade deste feito, para o presente estudo, estaria atrelada minimamente à três possibilidades: a pseudo permissão do conhecimento, a reavaliação dos currículos frente às demandas sociais ou ainda à necessidade de resposta fomentada pelas seculares batalhas travadas pelos militantes nativos sobre a oferta aos estudantes da possibilidade de identificação, do perceber-se como parte da história.

INTERDISCIPLINARIDADE: AS RELAÇÕES COM O SABER COEXISTEM EM QUALQUER IDADE

No cotidiano escolar contemporâneo imerso no processo de globalização é frequente encontrar a elaboração de atividades e projetos que relacionem os saberes emanados de múltiplas disciplinas em uma proposição rica de troca e aglutinação. Estes, são conhecidos como fazeres integrados, integradores ou ainda interdisciplinares. Entretanto, capilarizar o conhecimento de forma equilibrada é ofício desafiador.

Esta feitura proposta pelos Annales em uma perspectiva de compartilhamento mútuo de saberes e fazeres para uma construção mais plena, corrobora de maneira salutar com a premissa de formação integral dos sujeitos.

Assim, pedagógica e humanamente o planejar do processo de ensino e aprendizagem pode torna-se um fazer propositivo no sentido de possibilitar aos estudantes formas variadas de acessar o conhecer. Inclusive quando a escola propõe uma construção coletiva e receptiva às tecnologias digitais.

Contudo, sob a perspectiva de tecnologia da educação, reza a BNCC(2017) que se deve “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais”. (p.400)Porque utilizar a tecnologia na escola não deve se constituir numa pretensa modernidade, mas oportunizar uma integração do sujeito aprendiz nos contextos atuais, com as novas formas de ensino aliada aos processos tecnológicos, enquanto auxiliares ao conhecimento.

Neste sentido, este subitem da presente pesquisa reflete acerca da prática pedagógica efetivada na articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Na primeira etapa da educação básica é perceptível um trabalho tecido de forma integral norteados pelos campos de experiência que se efetivam nas experiências das interações e brincadeiras, nas quais os saberes são acessados holisticamente de acordo com o ritmo e a percepção de cada criança.

Já no Ensino Fundamental é perceptível um contexto conteudista no qual os saberes estão enquadrados em disciplinas, aparentemente distanciados entre humanos, exatos, teóricos e práticos. E, ao se tratar de abordagem cultural, as minorias por vezes são vistas de maneira folclorizada e/ou pejorativa.

ARREIMATE DE PESQUISA

Em um globo onde tudo está mais do que nunca: global, o fazer no universo escolar não pode desafiar a lei da gravidade em desatrelar-se da rede, sob o risco de sofrer um *blackout* histórico. Aos *clics* tudo se encaminha, comunica, vincula, implementa, nega, altera, entende, confirma e acessa. As disciplinas postas nos

currículos, segundo os referenciais e debates aqui efetivados, neste contexto, necessitam de uma constante reavaliação, sob o entendimento de que os fatos, o contexto, os valores e as pessoas são cíclicas e sofrem constantes interferências do meio.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é aqui entendida como objeto normativo de caráter padronizador, mesmo em suas entrelinhas e apontamentos de, por exemplo, temas integradores/transversais e partes diversificadas. Pois, delegadas às redes, sistemas e/ou instituições de ensino, estas implementações sofrem inferências de variados setores envolvidos com o educar, como editoras - com seu material produzido de forma ampla na perspectiva de atender a demanda de mais compradores; consultorias - elaboradas distantes dos lócus de atuação pedagógica a serem formados em oficinas, treinamentos e outras feitura de implementação.

Assim, à guisa da conclusão, esta pesquisa ainda se questiona acerca do acolhimento da multiplicidade dos registros frente à imposição e o domínio ainda vigentes na formação escolarizada. Pois séculos separam a escola tecnicista e tradicional dos fazeres mistos praticados na atualidade, mas no chão da escola a historicidade patriarcal, eurocêntrica e escravagista perpetua suas nuances, moldes e modelagens na perspectiva de manutenção do poder, porque este sim é o compromisso firmado pelos heróis da história escrita das penas aos cursores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/ CONSED/ UNDIME. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf>. Acesso em: 01/03/2022.

_____, **Lei Nº 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30/04/2022.

_____, **Lei Nº 10.369**. Brasília. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.369.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20>

DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.>. Acesso em: 12/02/2022.

_____. **Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do estágio:** Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: MTE, SPPE, DPI, CGPI, 2010.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990. MORAIS, Cláudio Jorge Gomes de. **Racionalidade e História: filmes, fotografias e outros olhares.** O Jornal Opinião: Maceió. 7/fevereiro/2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução de Magda França Lopes.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.002)

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO DE DIFERENÇAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

Mestre em Educação Superior pela Universidade Iberoamericana UNINI Puerto Rico, docente do Curso de Pedagogia ISEPAM-RJ, carlasarlo@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a avaliação inclusiva para integração e aprendizagem colaborativa; através de questionário virtual. O tema avaliação inclusiva justifica-se pelas rotinas dos cursos de graduação rodeadas de falta de motivação dos alunos nas pesquisas acadêmicas. Tendo como público alvo alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Pública Estadual, em 2021.1, questiona o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia dessa respectiva instituição não se sentirem pertencentes a uma avaliação inclusiva. As hipóteses se dividem entre as premissas: educação engessada; processo educacional com moldes unilaterais e lineares e visão tecnicista no Curso de Formação de Professores. A metodologia utilizada caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa, quantitativa e exploratória.

Palavras-chave: Avaliação, Inclusão, Pedagogia, Integração.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral investigar a avaliação inclusiva para integração e aprendizagem colaborativa; através de questionário virtual. Coll, Marchesi e Palacios (2004) explicam que são as representações cognitivas que influem decisivamente na motivação ou na falta de motivação para aprender. Dessa forma, diferencia-se em metas de aprendizagem: alunos orientados para metas de aprendizagem e outros para metas de execução. Portanto, faz-se necessário o estudo desse tema.

Os objetivos específicos se distribuem em: apresentar a avaliação como processo inclusivo e integrador; destacar as diferenças como elo integrador na formação docente e citar a relação dialógica como estratégia mediadora no processo educacional.

O problema investiga: por que os alunos da Pedagogia, de uma Universidade Pública Estadual, não se sentem pertencentes a uma avaliação inclusiva? Tem como hipóteses: educação engessada; processo educacional com moldes unilaterais e lineares e visão tecnicista na formação de professores.

O objeto de estudo é prática docente inclusiva e o público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Pública Estadual no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2021.1.

APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Sabbag (2018) afirma que recentemente, a tecnologia da informação alterou o estilo de vida das pessoas e dos profissionais com o desafio de interpretar informação para transformar em conhecimento, necessitando aprimorar habilidades intelectuais e ampliar a visão de mundo.

Libâneo (2010) apresenta que o conceito de educação foi ampliado caracterizando-se como prática social enraizada no contexto geral da sociedade. Portanto,

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente

organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

Para o referido autor a educação, como conjunto de ações, processos, influências e estruturas, que influencia no desenvolvimento humano, deve ter cunho emancipatório, pois a humanização plena provoca a transformação dessas relações.

Vasconcellos (2019) destaca que prática educativa escolar depende da concepção de currículo que o educador tem, pois os professores estão sendo confrontados com questões curriculares como base nacional comum curricular, diretrizes, transversalidade, diversidade e novas propostas das redes de ensino. Dessa forma,

Entendemos que aquelas preocupações clássicas na área do currículo (necessidades, objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição dos conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) não podem ser menosprezadas, até porque, no cotidiano da escola, de uma forma ou de outra, são elas que acabam funcionando como a espinha de sustentação do trabalho docente (VASCONCELLOS, 2019, p. 193).

O autor citado acima propõe uma reaproximação entre a reflexão e a prática propiciando uma formação crítica do professor levando-se em conta o currículo oculto e das diversidades dos sujeitos.

Sabbag (2018) explica que na Sociedade do Conhecimento promover aprendizagem permanente de todos é um grande desafio. Por isso,

A andragogia ensina que: alunos não são aprendizes. Aprendizes proativos em relação ao seu desenvolvimento, corresponsáveis por sua educação e motivados aprendem mais. Outro princípio: aprendiz tem necessidade e curiosidade. Paulo Freire dizia que só desse modo alguém procura aprender;

infelizmente a necessidade de otimizar o investimento remete à indicação por gestores dos privilegiados em participar de ações educacionais. Para eles, aprender é um dever. Ninguém aprende por dever, obrigação ou temor [...] (SABBAG, 2018, p. 163).

O autor acima enfatiza que a aprendizagem necessita de uma zona de desenvolvimento proximal como aquisição de competências, fruto de vivências e coletividade, agregando experiências e formações diferentes.

Machado e Cazini (2019) ressaltam que o mundo contemporâneo marcado por transformações sociais, políticas, educativas, culturais e econômicas possibilita uma reformulação de conceitos sobre o conhecimento humano e o meio social. Portanto,

Em relação ao âmbito educativo e os processos educacionais brasileiros em prol da Educação Inclusiva, compreendemos que o papel da escola e principalmente do professor vem modificando-se ao longo do tempo tendo em vista que as funções atribuídas anteriormente ao educador eram apenas de mediador/transferidor do conhecimento (MACHADO E CAZINI, 2019, p. 108).

As referidas autoras alegam que hoje o professor passou a ser um dos protagonistas do processo inclusivo, por ser um dos responsáveis pela disseminação, reflexão e exercício de uma nova cidadania que visa a valorização e o respeito pelas diferenças. Surge então, o novo paradigma do ser humano que possui particularidades únicas sejam físicas, cognitivas ou emocionais, tornando-se inaceitável qualquer tipo de rótulo, exclusão, segregação e discriminação das pessoas no meio social, bem como no âmbito escolar.

Guerreiro (2019) explica que na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial, concretiza-se por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Sendo assim,

O Decreto nº 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite, possui quatro eixos de atuação (acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade). Como já foi comentado anteriormente,

a acessibilidade permeia todos os eixos, tanto de forma física como de comunicação e afetividade (GUERREIRO, 2019, p. 85).

A referida autora reforça a necessidade da escola ser um espaço transformador, que assegure uma igualdade de condições de acessibilidade, principalmente para o aluno que tem algum tipo de deficiência ou limitação, precisando ser inserido nesse contexto espacial.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Perrenoud (1999) destaca a necessidade de refletir sobre o lugar da regulação dos processos de aprendizagem nas ferramentas didáticas em conexão com as trajetórias formativas e diferenciação dos tratamentos pedagógicos. Portanto,

Nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos. Mesmo quando uma aula segue “ao pé da letra” uma progressão planejada detalhadamente, mesmo quando uma sequência didática se desenvolve de acordo com um roteiro bem preciso, há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis, sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo ou assimilar o conteúdo [...] (PERRENOUD, 1999, p. 89).

O referido autor explica que é possível reconhecer a importância da regulação dos processos de aprendizagem, como conjunto das operações metacognitivas do sujeito, a partir das interações entre alunos.

Silva (2019) faz um convite ao diálogo porque estudar precisa ser um ato prazeroso, de sedução, de coragem, de reflexão, abertos à crítica e a outros olhares no diálogo com o texto e o contexto. Assim,

Nossa perplexidade advém da contemplação e da vivência de um movimento de transformações que afetam nosso cotidiano em várias direções e dimensões.

Os modelos de sociedade, de família, de igreja, de partido político, de homem e de mulher vão se desmanchando apesar da pretensa solidez. Conceitos, leis, normas, procedimentos científicos são relativizados apesar de seu discurso onipotente [...] (SILVA, 2019, p. 19).

O autor acima citado aborda as transições dos paradigmas epistemológicos e sociais, que geram novos desafios, constituindo cenários de possibilidades de várias ordens. A realidade não comporta teorias fechadas, restritas, ações uniformes e pensamentos lineares. A complexidade do mundo contemporâneo requer inter-relações, flexibilidades, interseções e diálogos culturais, de conhecimentos, de competências, etc.

Bauman (2013) enfatiza que na transição da sociedade da fase sólida para líquida, a modernização compulsiva e obsessiva, impulsionou e intensificou a condição humana líquido-moderna. “Não estamos falando aqui de uma mudança ou modificação de paradigma; é mais exato falar de começo de uma era “pós-paradigmática” na história da cultura (e não apenas da cultura)” (BAUMAN, 2013, p. 17). A função da cultura é criar outras, pois um mundo multicultural permite que outras culturas coexistam.

Silva, Hoffmann e Esteban (2018) destacam que a escola precisa oferecer condições para uma simetria diálogo-comunicação entre ensino diversificado e as diferentes formas de aprender. Dessa forma,

[...] a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e orientando a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada. Sendo constante, a avaliação materializa-se numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, o que significa garantir uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo, buscando sempre uma coerência pedagógica e didática entre eles, e desses com os procedimentos de ensino dos quais os professores fizeram uso. Assim, na continuidade, os diversos instrumentos avaliativos têm a intenção também de superar qualquer possibilidade de fragmentação e

de terminalidade na sua utilização, dando a este processo uma perspectiva de integralidade, coesão e coerência (SILVA, HÖFFMANN E ESTEBAN, 2018, p. 16-17).

As respectivas autoras enfatizam a importância de diversificação dos instrumentos avaliativos na realização de uma avaliação que supera a visão restrita do aluno e do professor como seres apenas cognitivos, desconsiderando as outras dimensões como afetiva, social, cultural, etc., resgatando assim a multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar e a formação integral.

Segundo Luckesi (2011) a avaliação escolar está mais vinculada a prática de verificação do que à prática da avaliação da aprendizagem, que é diagnóstica, inclusiva e construtiva. Atualmente, acredita-se que na educação o ato de planejar é neutro, sem comprometimento. O acesso universal ao ensino é um elemento essencial da democratização e um mecanismo para a emancipação sobre os mecanismos de opressão.

Boas (2019) corrobora afirmando que para que ocorra aprendizagem é necessário uma avaliação com papel mediador contribuindo para uma prática avaliativa formativa contribuindo para a emancipação. Portanto,

Emerge, nesse contexto, a necessidade de garantir espaços formativos que permitam desofuscar, desnaturalizar e banir significações que classificam, rotulando estudantes conforme o lugar em que se sentam e, em contrapartida, pensar novas formas de organização da aula e novos espaços para que ela se efetive na perspectiva de ensinar a todos. Como local de formação inicial e continuada, a escola (incluindo a universidade) constitui espaço com condições de contribuir nessa direção, extrapolando as usuais e parciais discussões que se ocupam apenas dos recursos e das técnicas utilizadas em sala de aula. [...] (BOAS, 2019, p. 63).

A referida autora destaca a importância de socializar meios e maneiras de organizar a sala de aula e espaços educacionais que rompam com práticas neutras. Assim, a dinâmica de aprendizagem se utilizará de processos sociais, coletivos, dialógicos e plurais, eliminando facetas classificatórias.

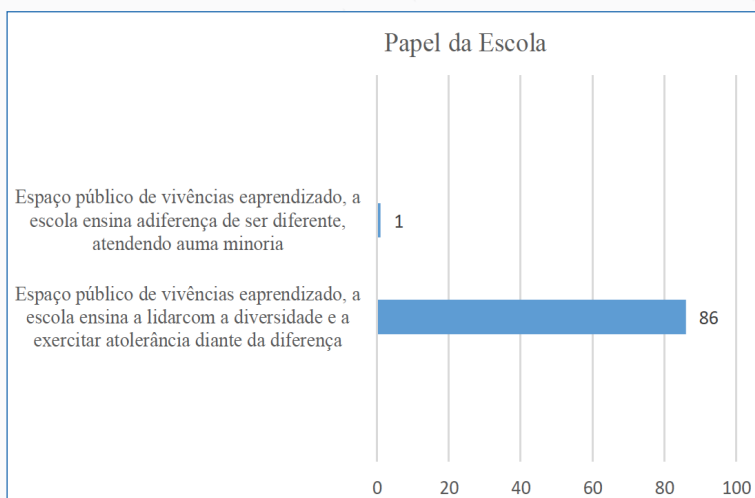
METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se como bibliográfica, por utilizar fontes teóricas; qualitativa por se apropriar da subjetividade dos autores utilizados; quantitativa, por gerar dados numéricos após a aplicação e análise de questionário *online* na plataforma *google forms* destinado a 87 alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Pública Estadual em Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2021.1. Também caracteriza-se como exploratória, por investigar o fenômeno “Prática Docente Inclusiva”, aproximando-o da comunidade científica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 198) “A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma pesquisa com 87 alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Estadual na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2021.1. Através da plataforma *google forms*, os respectivos alunos responderam 10 questões em um questionário *online*; conforme os gráficos abaixo:

Gráfico I

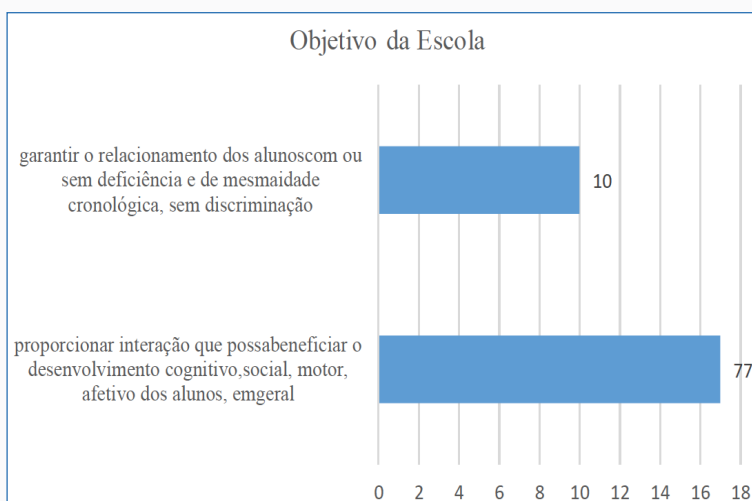


Fonte: a autora em 2021

No quesito papel da escola, dentre 87 alunos, 1 respondeu que o papel da escola enquanto Espaço público de vivências e aprendizado, a escola ensina a diferença de ser diferente, atendendo a uma minoria e 86 disseram que por ser Espaço público de vivências e aprendizado, a escola ensina a lidar com a diversidade e a exercitar a tolerância diante da diferença.

Vasconcellos (2019) ressalta que as propostas práticas de sala de aula precisam estar vinculadas a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, ações, intervenções e interações, onde todos tenham a mesma linguagem.

Gráfico II



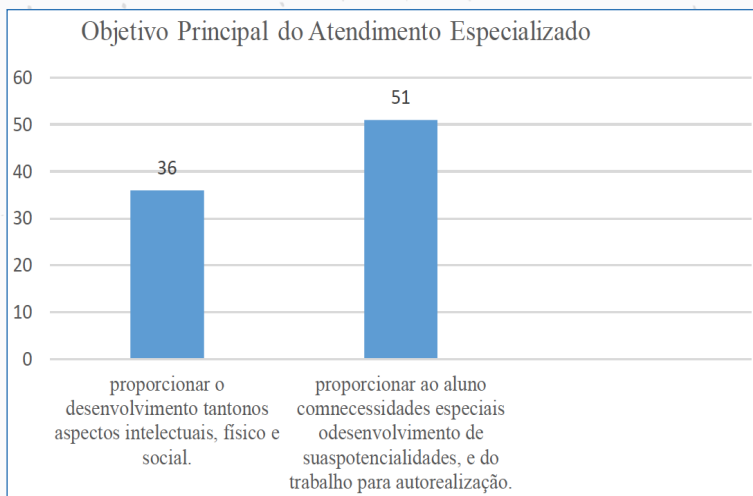
Fonte: a autora em 2021

Quanto aos objetivos da escola, dentre os 87 alunos entrevistados, 10 responderam que é necessário garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, sem discriminação. E, 77 disseram que é preciso proporcionar interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

Silva, Hoffmann e Esteban (2018, p. 9) explicam que “realidade em que a voz uníssona da modernidade cede lugar à pluralidade cultural, étnica, política, científica, em que a transição paradigmática anuncia a chegada da pós-modernidade”. Verifica-se então,

que é necessário ressignificações, profundas mudanças em época marcada pela transitoriedade, busca de novos sentidos e de novas práticas.

Gráfico III



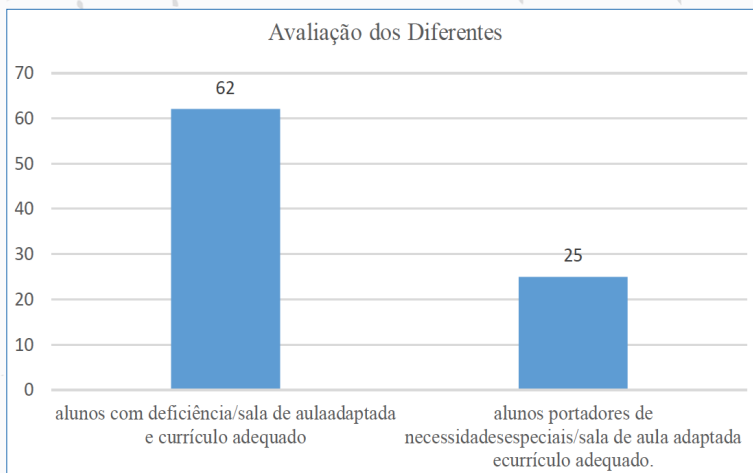
Fonte: a autora em 2021

Ao questionar sobre o objetivo principal do Atendimento Especializado, dentre os 87 alunos entrevistados, 36 escolheram a alternativa: precisa proporcionar o desenvolvimento tanto nos aspectos intelectuais, físico e social e 51 defenderam que é necessário proporcionar ao aluno com necessidades especiais o desenvolvimento de suas potencialidades, e do trabalho para auto-realização.

Guerreiro (2019, p. 27) destaca que “[...] o aluno com deficiência tem direitos, e as instituições de ensino superior têm de garanti-los integralmente, para que tenham equiparadas suas condições de participação em todos os espaços”. Diante do aumento de alunos com deficiência no Ensino Superior é importante verificar se as mudanças implantadas satisfazem os seus beneficiários.

Na pergunta que envolve Avaliação dos Diferentes, dentre os 87 alunos entrevistados, 62 alunos responderam que alunos com deficiência/sala de aula adaptada e currículo adequado são necessários e 25 disseram que alunos portadores de necessidades especiais/sala de aula adaptada e currículo adequado.

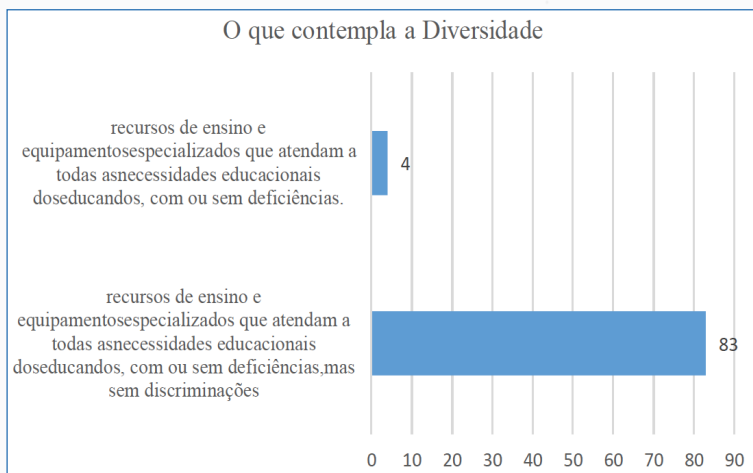
Gráfico IV



Fonte: a autora em 2021

Verifica-se que os alunos em sua maioria conhecem a terminologia que está sendo substituída no Capítulo V da Educação Especial, Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 25), a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Gráfico V

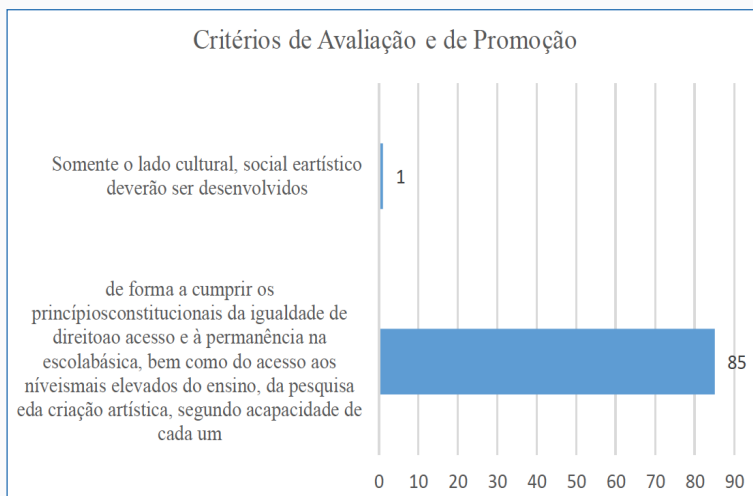


Fonte: a autora em 2021

Na pergunta sobre os recursos que contemplam a diversidade, dentre 87 alunos, 4 responderam que são necessários recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências e 83 optaram pela alternativa: recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Guerreiro (2019) explica que é preciso dar acesso e permanência aos alunos e principalmente os com deficiência no Ensino Superior, o que não implica somente as construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos como livros, equipamentos, instrumentos, etc., informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e capacitação aos professores e apoio institucional. O aluno com deficiência tem direitos que precisam estar garantidos integralmente pelas instituições.

Gráfico VI



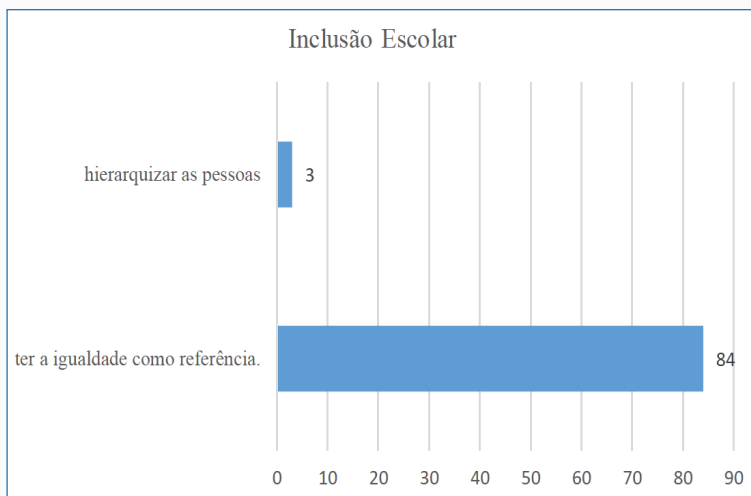
Fonte: a autora em 2021

Quanto aos critérios de avaliação e de promoção, dentre 87 alunos entrevistados, 1 respondeu que somente o lado cultural, social e artístico deverão ser desenvolvidos e 85 optaram pela alternativa: de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como do

acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Silva (2019) reafirma que diante de um contexto difuso e obscuro com transição paradigmática é preciso refletir em torno de práticas avaliativas formativas, marcada por profundas metamorfoses, ressignificações, conflitos, em busca de novos sentidos para o currículo, organização do trabalho pedagógico e relação entre ensino e aprendizagem, sendo necessário renomear o papel do professor frente às novas demandas sociais.

Gráfico VII

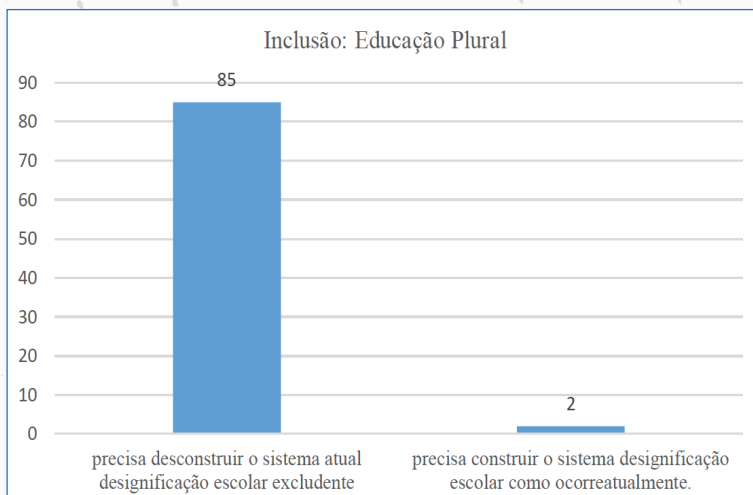


Fonte: a autora em 2021

Frente ao questionamento do que é preciso para enfrentar as mudanças provocadas pela necessidade da inclusão escolar, dentre 87 alunos entrevistados, 3 responderam que é preciso hierarquizar as pessoas e 84 disseram que é necessário ter a igualdade como referência.

Silva, Hoffmann e Esteban (2018) corroboram afirmando que as mudanças nos processos de aprendizagem escolar precisam vir acompanhadas de outras mudanças na estrutura organizacional da instituição escolar e do trabalho pedagógico, como função social da escola, valores e crenças, incluindo, formando, perpetuando valores e conhecimentos, modificando, transformando, construindo, criando e ousando.

Gráfico VIII



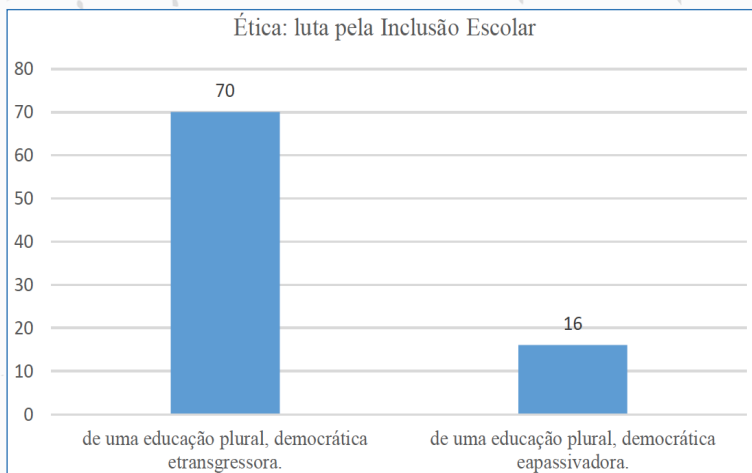
Fonte: a autora em 2021

No quesito inclusão escolar como produto de uma educação plural, democrática e transgressora, dentre os 87 alunos, 2 escolheram a opção: precisa construir o sistema de significação escolar como ocorre atualmente e 85 a alternativa: precisa desconstruir o sistema atual de significação escolar excludente.

Sabbag (2018, p. 163) explica que “[...] a aquisição de competências é vivencial e coletiva: embora existam autodidatas, o convívio é sempre fecundo, ainda mais quando agrega visões, experiências e formatações diferentes”. Quanto maior a diversidade maior a necessidade de agrupar pessoas de maturidade semelhante.

Sabendo que a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda a luta pela inclusão escolar, dentre os 87 alunos entrevistados, 16 alunos responderam que a inclusão escolar é produto de uma educação plural, democrática e apassivadora e 70 disseram que dependerá de uma educação plural, democrática e transgressora.

Gráfico IX

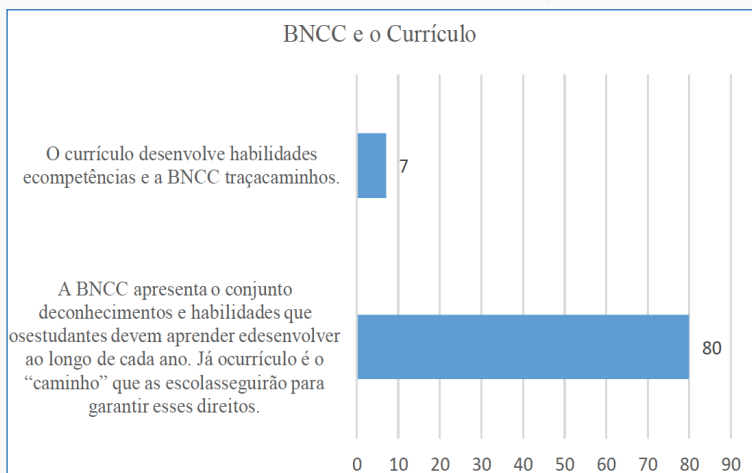


Fonte: a autora em 2021

Libâneo (2010, p. 120) explica que “a prática educativa é, assim, a fonte para os “problemas” com os quais a ciência da educação lida, não para o seu conteúdo próprio, pois a ciência da educação não tem conteúdo independente, ou seja, não cabe uma Pedagogia geral”.

É nesse processo que a prática educativa vai se adequando criando, produzindo e transformando modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos, etc.

Gráfico X



Fonte: a autora em 2021

Tendo em vista a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi questionada a relação com a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo. Dentre os 87 alunos entrevistados, 7 disseram que o currículo desenvolve habilidades e competências e a BNCC traça caminhos. E, 80 responderam que a BNCC apresenta o conjunto de conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender e desenvolver ao longo de cada ano. Já o currículo é o “caminho” que as escolas seguirão para garantir esses direitos.

Silva, Hoffmann e Esteban (2018, p. 95) afirmam que avaliação e aprendizagem são termos que estão atrelados a diferentes concepções. “Os procedimentos didáticos criam oportunidades para que os diferentes percursos de aprendizagem, que se entrecruzam no cotidiano escolar, se explicitem, evidenciando a sala de aula como espaço constituído pela heterogeneidade”. A avaliação que se dá por meio de classificações isola e nega os sujeitos pela busca da homogeneidade, dificultando o diálogo e reduzindo as potencialidades educativas das práticas escolares, trazendo profundos vínculos com a dinâmica de produção da exclusão e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar, aprender e o papel da escola estão intimamente relacionados com a forma de avaliar, pois deve haver coerência em suas práticas.

Mudar a forma de ensinar e avaliar exige uma concepção de aluno como ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões, privilegiando a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão docente e discente. Dessa forma, no tripé do processo educacional: professor, aluno e conteúdo, em uma relação triádica, a avaliação deixa de ser classificatória e excludente e passa a ser propiciadora de aprendizagem como parte integrante do currículo escolar e do planejamento em todas as suas etapas, em um processo dialógico e interativo de constante revisão.

O processo educacional precisa contemplar a formação moral, social e relacional referindo-se ao aprender autônomo do aluno, englobando dimensões conceituais e procedimentais, assim como o aprendizado de valores e atitudes. Necessita também, de

uma revisão curricular nos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores, adequando as demandas e necessidades contemporâneas às exigências profissionais, além de romper com os moldes tradicionais tecnicistas.

A escola é o lugar de socialização, de formação de hábitos, de compreensão e intervenção no mundo com responsabilidade e consciência. O respeito a diversidade, o acesso e a permanência precisam estar garantidos a todos os alunos independente das suas singularidades.

As práticas docentes e o processo de inclusão do aluno no Ensino Superior precisam de revisão nos seguintes aspectos: falta de preparo dos docentes quanto ao uso das tecnologias e dinâmicas pedagógicas, ausência de cursos de capacitação com práticas inclusivas, desconhecimento sobre avanços tecnológicos, falta de planejamento das ações implementadas, dificuldades de relacionamento com os colegas, falta de informação e preconceito. As barreiras como as arquitetônicas, de comunicação, pedagógicas e atitudinais precisam ser eliminadas proporcionando o ingresso e a permanência dos estudantes nas Universidades.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros – 1ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOAS, Benigma Villas (org.). **Conversas sobre Avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9304/1996, 1996.

COLL, Marchesi e Palacios, César, Álvaro e Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação-Vol. 3: **Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Penso Editora, 2004.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Como avaliar a satisfação do aluno com Deficiência no contexto acadêmico**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

LAKATOS E MARCONI, Eva Maria e Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Danielle H. A. e CAZINI, Janaina (orgs.). **Inclusão e Educação**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora. (Inclusão e Educação; v. 1), 2019.

PERRENOUD, Philipp. **Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Organização, Conhecimento e Educação**. Rio de Janeiro: Atla Books, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação Formativa**: pressupostos teóricos e práticos. 5 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.

SILVA, Janssen Felipe da Hoffmann e ESTEBAN, Jussara e Maria Teresa (orgs.). **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 11ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político- pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16 ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2019.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO ONLINE

1. A CF/88 claramente associou o direito à Educação (e o dever a ele correlato) ao locus da escola que, para além dos conteúdos acadêmicos que ministra, possui uma função socializadora que é fundamental à vida em sociedade. Qual deve ser o papel da escola?
 Espaço público de vivências e aprendizado, a escola ensina a lidar com a diversidade e a exercitar a tolerância diante da diferença.
 Espaço público de vivências e aprendizado, a escola ensina a diferença de ser diferente, atendendo a uma minoria.
2. No Brasil, apesar de não haver legislação permissiva, estima-se que cerca de 7 mil famílias e 15 mil crianças e adolescentes praticavam o ensino domiciliar em 2018. A escola comum tem por objetivo:
 proporcionar interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.
 garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, sem discriminação.
3. O Atendimento Especializado é uma modalidade de ensino destinada a alunos que apresentam deficiências, da qual venham a ter necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla deficiência. Tem por objetivo principal:
 proporcionar ao aluno com necessidades especiais o desenvolvimento de suas potencialidades, e do trabalho para auto realização
 proporcionar o desenvolvimento tanto nos aspectos intelectuais, físico e social.
4. Na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível. Qual a terminologia hoje utilizada nessa lei? E como avaliar os diferentes em suas diferenças?
 alunos portadores de necessidades especiais/sala de aula adaptada e currículo adequado.

- () alunos com deficiência/sala de aula adaptada e currículo adequado.
5. É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de...
- () recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências.
- () recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.
6. Os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar e previstos na LDB de 1996 (art. 24), devem ser reorganizados,
- () de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
- () Somente o lado cultural, social e artístico deverão ser desenvolvidos.
7. Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho. Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar precisamos...
- () hierarquizar as pessoas.
- () ter a igualdade como referência.
8. A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, ...
- () precisa desconstruir o sistema atual de significação escolar excludente.
- () precisa construir o sistema de significação escolar como ocorre atualmente.

9. A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A inclusão é produto...
- () de uma educação plural, democrática e apassivadora.
 - () de uma educação plural, democrática e transgressora.
10. A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com deficiência à educação infantil, com a efetivação das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena. Então, o que diz a BNCC e o Currículo?
- () a BNCC apresenta o conjunto de conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender e desenvolver ao longo de cada ano. Já o currículo é o “caminho” que as escolas seguirão para garantir esses direitos.
 - () o currículo desenvolve habilidades e competências e a BNCC traça caminhos.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.003)

O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Cosmo Francisco de Lima

Mestrando em Ciências Florestais pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. cosmolima21@gmail.com;

Marcos Aurélio da Silva Sousa

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: marcos.sousa4@professor.pb.gov.br;

Danielle Alves Dantas

Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora da Rede Estadual de Educação da Paraíba. E-mail: danielle.dantas1@professor.pb.gov.br;

Lucas Gomes de Sousa

Graduado pelo Curso de Administração da Universidade Estadual da Paraíba – PB, com MBA em Marketing de Serviços e Relacionamento pela Universidade Norte do Paraná – PR; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: gomeslucas35@gmail.com;

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar e discutir as atividades de regência desenvolvidas no âmbito do Componente Curricular Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Para a realização deste estudo tivemos como embasamento bibliográfico obras como as de Barreiro e Gebran (2006), Franco (2012), Lima (2012), Cavalcanti (2013), Richardson (1985), bem como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) entre outros que deram respaldo significativo no desenvolvimento deste estudo. O estágio de regência aconteceu na

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ECIT Daniel Carneiro, no município de Riacho dos Cavalos-PB. Quanto à metodologia o estudo se classifica como quanti-qualitativa. Como procedimentos metodológicos utilizamos uma articulação teórico-prática, de modo que o trabalho se apoia em pesquisa bibliográfica e de campo. Assim, como a maioria das escolas, a instituição onde aconteceu a regência adotou as aulas remotas como alternativa de ensino em virtude da disseminação da COVID- 19. Assim, observamos que realização da regência é de suma importância para entender a realidade do professor em sala de aula e, especialmente, os desafios que o professor enfrenta no decorrer do seu percurso, levando em consideração que os estudantes partícipes são oriundos de diferentes realidades sociais, culturais e economias, especialmente os da rede pública de ensino, onde temos que preparar aulas que se alinhem a essas diferenças.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Ensino de Geografia, Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

Este estudo é produto das reflexões e experiências vivenciadas ao longo do Estágio de regência realizado na Escola Cidadã Integral e Técnica EEFM Daniel Carneiro, durante o período de 13 de Abril a 15 de Junho de 2021. Nesta oportunidade, a turma observada foi à turma 7^a ano do Ensino Fundamental.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as atividades de regência desenvolvidas no âmbito do Componente Curricular Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Diante disso, busca-se aqui apresentar discussões teóricas, relatos da experiência no que se refere a nossa atuação docente, realizada durante esse período, desenvolvendo nossa atuação no estágio de forma remota, nos alinhando as medidas tomadas pela escola no período de isolamento social em virtude da disseminação da COVID 19.

Este estudo teve como referencial teórico autores como Barreiro e Gebran (2006), Franco (2012), Lima (2012), Cavalcanti (2013), Richardson (1985), bem como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) entre outros.

Inicialmente, apresentamos o nosso referencial teórico, fazendo uma explanação sobre importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental abordando sobre orientações curriculares e o contexto teórico-prático. Conseqüentemente, tratamos sobre a Base Nacional Comum Curricular, também abordamos sobre os desafios e possibilidades para o ensino de Geografia no ensino remoto, e o ensino de Geografia nos anos finais do fundamental como objeto de investigação e reflexão.

Após o referencial teórico e demais reflexões, apresentamos a segunda parte do texto que é caracterizada como a parte mais prática da regência. Apresentamos a metodologia, onde definimos o tipo de pesquisa, seus objetivos, assim como, o campo de estágio e os procedimentos utilizados. Em seguida, fazemos uma explanação detalhada sobre resultados, discutindo sobre todas as ações da experiência vivenciada, e por fim e não menos importante trazemos nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado possibilita aos docentes refletir sobre seu futuro ambiente de trabalho. Para isso, precisam enfrentar a realidade com as teorias que aprendeu ao longo do processo e as reflexões obtidas a partir dele a prática que observou a experiência pela qual viveu e vive em sua vida como estudante, além das habilidades de desenvolvimento que você aprendeu durante toda a graduação escolhida.

Deste modo Pimenta e Lima (2012, p.29) afirma que “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Podemos perceber, muitas vezes, é um processo que envolve o estágio supervisionado, os professores se limitam apenas nos elementos organizacionais e acabam esquecendo-se de refletir e analisar o desempenho e a processo de formação do docente. É compreensível que a formação inicial do docente deve ser ponderada pela indagação da realidade, mediante a avaliação do processo de reflexão, de modo a avaliar o papel e o desenvolvimento dos futuros professores.

Conforme enfatiza Barreiro e Gebran (2006 p.26-27)

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer.

Deste modo, como perspectiva de uma imitação de modelo, sem indagação e reflexão, não faz parte do processo formativo do docente. O estágio é importante, pois se torna um momento de decisão e debates entre teoria e prática e construção de novos conhecimentos para a formação docente.

Nessa perspectiva Barreiro e Gebran (2006, p. 118) enfatizam que “nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução”.

Os cursos de graduação têm como um dos principais objetivos proporcionar a formação profissional teórica e prática com base nas capacidades de diversas áreas. No entanto, além disso, é importante proporcionar aos alunos atividades reflexivas e de conhecimento científico não só nas seguintes óticas, mas também na sua formação e resultados, na fundamentação da educação e na ótica política e os aspectos ideológicos do seu trabalho.

A educação é uma prática social complexa (ALMEIDA e PIMENTA, 2014). Em diversos espaços sociais, você pode modificar os temas envolvidos neste processo, dentro de muitas maneiras, os profissionais de ensino afetarão e serão afetados pelo ambiente ao seu redor, seja ensino, sociedade, política, história, entre outros. Em outras palavras, sua práxis está em consonância à sua prática e estabelece requisitos que precisam ser entendidos para compreender e modificar a realidade de seu funcionamento.

Assim sendo, é preciso entender que o estágio também se configura como pesquisa, contendo coleta, análise e discussão de dados necessários tirados no decorrer do componente curricular. Contudo, a teoria tem sido construída no itinerário do curso, mas especificamente, na disciplina de estágio, auxiliara de subsídios, não só para a prática de estágio, mas também para reflexão sobre os mesmo. Mas também para pensar através delas.

Neste sentido, entende-se que a teoria e a prática andam em consonância no contexto da formação docente, trazendo consigo a necessidade de reflexão mais palpável por meio do estudante- professor, possibilitando que este construa entendimentos a partir da escrita em relação a sua prática. Diante disso, o relatório de estágio,

como principal ferramenta de organização do método de atuação, não pode ser limitada apenas em registro, documentação e relato de práticas, mas, precisa também buscar novos conhecimentos, construídos através da reflexão do fazer pedagógico.

O pensamento prático que se inicia a partir do estágio está intimamente ligado com a formação dos futuros professores, pois de fato, neste momento, ele estará diretamente conectado com o ambiente escolar, onde exercerá o seu papel enquanto futuro professor. Assim, podemos entender o estágio como uma oportunidade de inserção da realidade, neste caso, a escola de educação básica permite que o saber acadêmico caminhe com o escolar, para que os estudantes consigam entender como ocorre a relação de trabalho. (TARDIF, 2002 Apud SCALABRIN; MOLINAR, 2013) “a profissão de um professor se constrói tendo quatro pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano”.

Seja na fase inicial ou na formação continuada, é preciso focar na formação docente e que atenda às suas necessidades de treinamento. A formação de professores ainda é um grande desafio educacional, ainda há um longo caminho a percorrer para ter sucesso na meta de resultados satisfatórios, realizados e aplicados em estágio supervisionado, qualidade é o começo de um bom treinamento futuro.

O processo de formação também é um processo auto formativo; o treinamento é um segmento contínuo; com princípio orientador, seja um treinamento inicial ou continuar a explicar e refletir sobre o ensino da pesquisa; condução das atividades a profissão é baseada no pensamento crítico do professor (CAVALCANTI, 2003).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

É necessário iniciarmos esse tópico enfatizando que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC não é um currículo. Como o próprio nome evidencia, é uma base comum que norteia o desenvolvimento dos programas de ensino nas redes municipais, estaduais

ou regionais (públicas e privadas). Neste entendimento a BNCC é um documento normativo e orientador em nível federal.

As recomendações do Ministério da Educação (MEC) são normativas e estabelecem uma abordagem de aprendizagem progressiva onde todos os alunos devem desenvolver diferentes habilidades no ensino fundamental. Fica claro, então, que a BNCC tem um impacto significativo na educação, além de possíveis pensamentos que orientam o sistema de ensino e desenvolve recomendações curriculares, e tem forte influência na formação de professores.

A BNCC enfatiza a importância de considerar a mudança social devido aos avanços da tecnologia, impulsionados pela cultura, informação e comunicação digital, tendo em vista o crescente número de jovens participe mais dessa cultura e enfatize que essa situação é imposta na escola como desafios da nova geração.

É importante que as instituições escolares mantenham o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento de atitudes críticas em relação ao conteúdo e à diversidade dos meios de comunicação e produtos digitais para os alunos.

No entanto, a escola deve compreender e integrar a nova linguagem e seus métodos mais funcionais, revelar as possibilidades de comunicação e educar para usar a tecnologia de forma mais democrática e participar de forma mais consciente, o que também é essencial o potencial de comunicação do mundo digital, as escolas podem estabelecer novas formas de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

É desejável que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental tenham maior autonomia na leitura e escrita e sejam capazes de entender relações mais complexas no espaço geográfico, podendo expressar seus pensamentos e opiniões por escrito, tende em vista que está bem evidenciado na base no que diz respeito às práticas de linguagem.

Portanto, a disciplina de Geografia deve capacitar o aluno que conclui o ensino fundamental a compreender os conceitos de paisagem, território, lugar e região, reconhecer e avaliar as ações das pessoas na sociedade em diferentes espaços e tempos, e suas

interações entre a sociedade e natureza. Para Cavalcanti (2013, p. 11), “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”.

Contudo, é preciso superar a geografia escolar praticada com base na definição da BNCC as limitações descritivas até agora orientaram as práticas de ensino, incluindo conceitos de raciocínio geográfico. Por isso, é necessário ampliar e refletir sobre a relação existente entre métodos científicos e didáticos de ensino específicos.

[...] A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2017, p. 361)

Figura 1- Unidades temáticas e objetos de conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil Características da população brasileira
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil
Natureza, ambientes e qualidade de vida.	Biodiversidade brasileira

Fonte: BNCC 2017

As cinco unidades temáticas propostas pelo BNCC estão na forma de organização e posicionamento usado para estudar objetos de conhecimento (conteúdo) e desenvolvimento de habilidades adequado no processo formativo e informativo dos estudantes.

Unidades temáticas podem ser entendidas aqui como uma necessidade metodológica de especificar o foco do assunto, desde que seja relevante para completar o raciocínio geográfico, ou seja, conteúdo estruturado. Portanto, conforme afirmado no próprio documento, a unidade temática corresponde a “[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 29). Ou seja, eles são os mesmos que sua lógica científica.

Nos últimos anos, espera-se que os estudantes compreendam os processos que levam à desigualdade social, assumam a responsabilidade pela mudança, agindo com base em princípios democráticos. Desta forma, é possível entender que a geografia é baseada na prática espacial, considerando o comportamento de todos no espaço, como agente social concreto. Observando e analisando estas ações antecipadas para benefício pessoal (prática espacial) os estudantes constroem relacionamentos e modo de vida em momentos diferentes.

Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola. (BRASIL 2017, P.365)

Desta forma, ao estudar Geografia, os estudantes têm a oportunidade de utilizar conceitos que suportam o pensamento diverso

da natureza e do território. Portanto, é necessário construir uma base de conhecimento de todos os componentes sociais com diferentes culturas, diferentes épocas e ritmos inatos. Contudo, o método dessas unidades temáticas deve ser adotado de forma integrada, pois o ambiente geográfico não é apenas um território, área contínua, mas um conjunto de relações.

O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Os efeitos da pandemia do novo corona vírus começou a ser disseminado nas mídias sociais no Brasil e no mundo em fevereiro de 2020. Conforme o portal G1 (2020) com o crescimento constante e rápido do número de casos da doença, principalmente, nas capitais, o governo do estado da Paraíba implementou medidas de isolamento social por meio do Decreto Estadual 40.289 de 30 de maio de 2020 com duração inicial de 15 dias com medidas de impedimento às aglomerações para assim evitar a proliferação do COVID-19, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Senhoras (2020) resume bem esse processo pandêmico quando diz que:

No início do ano de 2020, a rápida difusão internacional do novo Coronavírus (2019 n-CoV) em menos de 1 mês, tendo como epicentro de propulsão da pandemia, a China, com uma centena de mortos e milhares de doentes, e mais de 20 países afetados, fez com que a OMS declarasse situação de emergência de saúde internacional, buscando engendrar diplomaticamente uma ação coordenada de impedimento ao fenômeno espontâneo e paradiplomática de propagação do vírus, bem como o combate à doença pelos Estados Nacionais.

A organização Mundial da saúde (OMS) publicou vários vídeos e cartazes com informações iconográficas do corona vírus para as escolas divulgarem propostas para a convivência em domicílio e a distribuição de merenda em escolas públicas, cuidados domiciliares para a prevenção, saúde mental, seguro e acesso online disponibilizados no site da OPAS Brasil.

Somente em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o CNE/CP 5/2020 sobre o reajuste do calendário escolar e eventos presenciais, parcialmente, aprovados, que foi revisado em junho de 2020 visando orientar estados, cidades e escolas que o ensino remoto a ser adotado.

Neste entendimento, Silva (2020) salienta que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96) oferece a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas em situações de emergência. Isso é o que prevê o art. 32 § 4º o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Nessa perspectiva, houve também preocupação sobre o ensino de geografia, onde se buscou analisar a situação vivenciada como base preliminar, no sentido de saber sobre as consequências de uma pandemia generalizada. Nesse sentido a Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB e universidades exerceram um papel preponderante quanto aos estudos alusivos à área.

Nesse período atípico, a escola, através do ensino de geografia pode contribuir, significativamente, no sentido de trazer reflexões de resistência, enfrentamento e promoção a igualdade, justiça e aprendizagem, principalmente, no ambiente contraditório da globalização e da pandemia. Para tanto, o surgimento da educação a distância é para promover a continuidade no contexto do isolamento social, sendo que o conteúdo escolar visa a ampliação do espaço além das barreiras das instituições.

No contexto de globalização, milhares de pessoas foram mobilizadas em todo o mundo relacionando a grande revolução tecnológica que contribuiu para a inovação tecnológica do ciberespaço. Segundo Lévy (1999) o ciberespaço se apresenta como um conjunto de ferramentas relacionadas para formar inteligência coletiva. Portanto alguns grupos, empresas e organizações de formação profissional desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativos para atender as grandes empresas, assim como as escolas.

Desta forma, usar o ciberespaço de forma responsável e consciente torna-se altamente relevante continuar a realizar algumas atividades escolares no período pandemia do COVID-19. Observamos que não há possibilidade de ter contato de modo

presencial entre professores e alunos, devido o isolamento social, onde se faz necessário o uso de tecnologias educacionais viabilizando os processos pedagógicos.

Assim, estamos testemunhando o uso e aplicação massiva e instantânea da educação à distância em construção, que é uma forma de integração virtual entre comunidades escolares por meio do ciberespaço.

Decerto, o uso de tecnologias disponíveis em plataformas livres começou a aparecer no planejamento dos professores de geografia e outras disciplinas., como o Google Classroom e o Google Meet. Observa-se que o uso dessas plataformas incentiva os estudantes a participarem das aulas remotas, pois além de encaminhar atividades os professores realizam reuniões virtuais com toda a turma para esclarecer dúvidas e discutir conceitos geográficos com os estudantes.

Em meio a uma corrida acelerada de instrumentalização e adaptações metodológicas e técnicas docentes, muitos desafios em relação as realidades do trabalho *Home Office* ou aprendizagem remota de geografia são apresentados. É necessário gerar uma reflexão sobre o papel do professor de geografia e sua prática metodológica de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino de qualidade durante o isolamento social.

Dito isso, diante das alternativas disponíveis para os professores, cabe àqueles que não desenvolveram habilidades quanto às ferramentas tecnológicas e ao uso da internet se adaptarem e buscarem esses conhecimentos no sentido de atender demandas exigidas no momento no contexto atual. Desta forma, entendemos a importância da educação continuada para os profissionais que não atendam as expectativas frentes aos desafios em curso.

Contudo, o ensino durante a pandemia se apresenta como um novo foco de pesquisa, principalmente, no âmbito das ciências geográficas, ampliando as discussões sobre a influência e as consequências de diferentes setores da sociedade, especialmente a educação.

METODOLOGIA

O estágio de regência aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ECIT Daniel Carneiro, no município de Riacho dos Cavalos-PB, onde, num período três meses, ministramos nossas aulas através do aplicativo Google Meet, pela plataforma Google Classroom e aplicativo WhatsApp, numa turma de 7º ano dos anos finais do ensino fundamental com um quantitativo de 24 estudantes.

A pesquisa se classifica como quanti-qualitativa, a pesquisa quantitativa, ao ver de Richardson (1985, p. 29) “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas, através das técnicas estatísticas desde as mais simples [...] às mais complexas”.

A pesquisa qualitativa para Malhotra (2001, p.155), “proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. Como procedimentos utilizamos uma articulação teórico-prática, de modo que o trabalho se apoia em pesquisa bibliográfica e de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ECIT Daniel Carneiro, está localizada na rua Dr. Antônio Carneiro, nº 60, no centro da cidade de Riacho dos Cavalos-PB, a escola campo de estágio para onde fui designado. A escola possui um terreno de 1.291,70 m².

O prédio possui 10 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala para laboratórios de robótica, ciências e matemática, 01 laboratório de informática, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 salão para refeições e culminâncias, 01 cozinha com dispensa, 03 banheiros masculinos, 03 banheiros femininos e 02 banheiros acessíveis.

A escola possui rampas acessíveis e está sendo construído um ginásio com vestiários cuja área construída é de 658,14 m². A comunidade estudantil atendida abrange uma faixa etária a partir

de 12 anos de idade, desde o 7º ao 9º anos do ensino fundamental e da 1ª a 3ª séries do ensino médio, ambas as modalidades em regime integral. Atende também ao Ensino Médio na modalidade EJA, no turno da noite.

Figura 1 - Escola campo de estágio



Fonte: Própria do estagiário

Em relação ao quadro de funcionários, conta com 29, sendo 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária, 01 técnico administrativo, 11 professores e 14 funcionários colaboradores. Neste tempo de pandemia, a escola busca desenvolver um processo de ensino aprendizagem através de aulas remotas, proporcionando ao aluno o contato com as ferramentas tecnológicas que ampliem as habilidades necessárias na construção significativa do conhecimento no contexto atual. A Escola Cidadã também trabalha a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a parte diversificada do currículo da escola cidadã integral, como também o projeto de vida dos estudantes.

AS ATIVIDADES DE REGÊNCIA

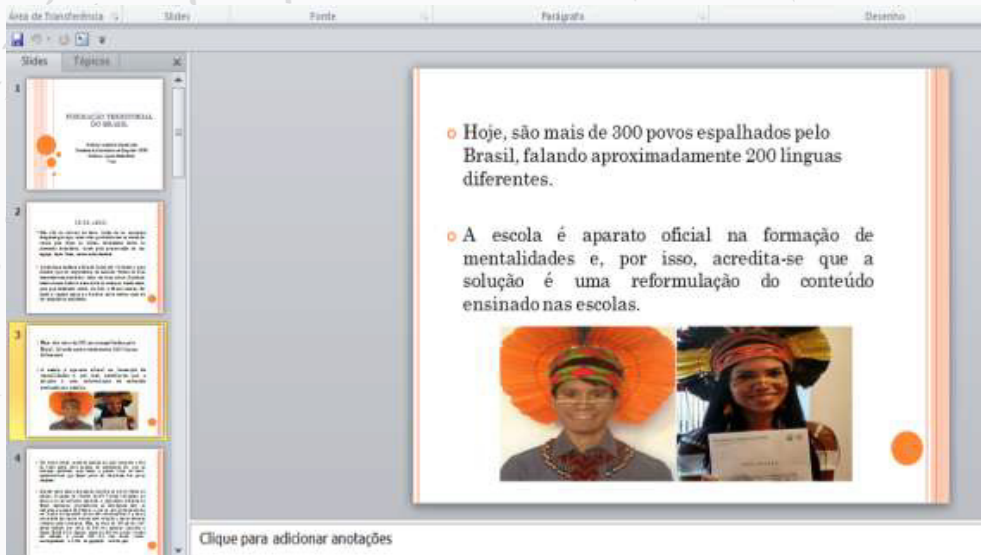
A nossa experiência de regência nos Anos Finais do Ensino Fundamental aconteceu numa turma do 7º ano no período de Abril a junho do ano de 2021 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ECIT Daniel Carneiro no município de Riacho dos Cavalos-PB, como outrora já foi mencionada neste texto.

Assim, como a maioria das escolas, a instituição onde aconteceu a regência adotou as aulas remotas como alternativa de ensino em virtude da disseminação da COVID- 19. A medida foi tomada como forma de prevenção da doença, evitando a contaminação dos estudantes e seus familiares. A primeira aula de regência ocorreu no dia 15 de Abril, numa quinta-feira, nesse dia, fizemos nossas considerações iniciais junto a turma, onde, enquanto professor estagiário, nos apresentamos e conhecemos um pouco dos estudantes, onde podemos perceber o entusiasmo dos estudantes, demonstrando motivação diante da nossa fala.

Nessa primeira semana, iniciamos as aulas com apresentação de Power point, onde debatemos com os estudantes sobre o documentário “falas da terra” (documentário transmitido pela Rede Globo de Televisão) uma vez que se aproximava o dia do Índio. O documentário Falas da Terra revela a diversificação e a luta dos povos indígenas pelo direito de existirem, que é a restauração histórica de seu valor cultural. Também revela histórias de vida e luta de povos originários do Brasil, a conquistafora da floresta e vários costumes indígenas.

Convém enfatizar que, após a apresentação dos slides para os estudantes, disponibilizamos o Power point para o professor titular, para que ele disponibilizasse para os estudantes (que não estavam presente na sala de aula virtual), através do WhatsApp e através de PDFs para que fossem encaminhadas para a escola através de e-mail para serem entregues para os alunos que não tem acesso a nenhum meio de comunicação.

Figura 2 - Dia do Índio



Fonte: Própria do estagiário

Um levantamento feito por professores e equipe gestora aponta de que forma os estudantes do 7º ano estão tendo acesso às atividades remotas, para isso analisaremos o gráfico abaixo.

Gráfico 1- Participação dos estudantes



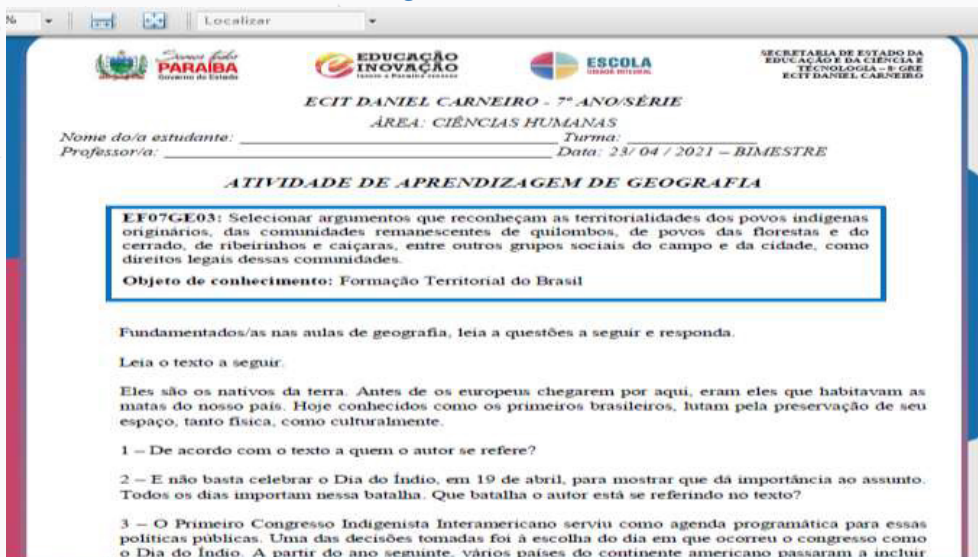
Fonte: Própria do estagiário

Conforme o gráfico um quantitativo de 24 estudantes que a turma possui 16 fazem atividades e participam das aulas online o

equivale a 67% dos estudantes, e 8 estudantes fazem as atividades de forma impressa o que equivale a 33% dos estudantes.

Na segunda semana tiramos dúvidas sobre o documentário e no final da aula a professora regente disponibilizou a atividade elaborada pelo estagiário no Google sala de aula.

Figura 3 - Atividade



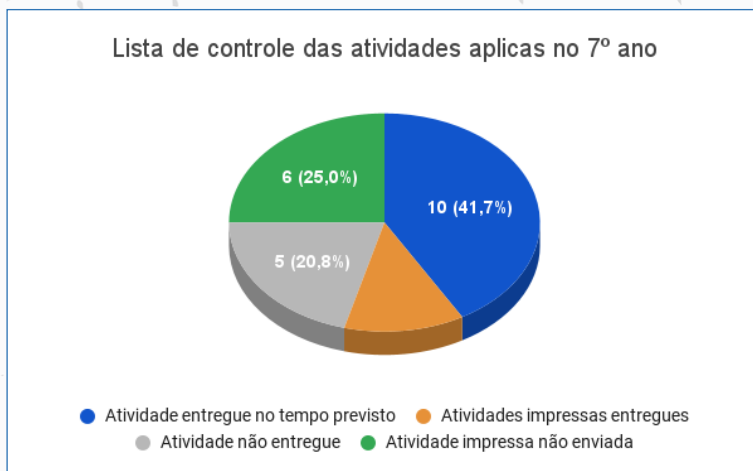
The image shows a screenshot of a Google Classroom activity page. At the top, there are logos for the state of Paraíba, the Ministry of Education (Educação e Inovação), and the school (Escola Daniel Carneiro). The student's name is ECIT DANIEL CARNEIRO, 7th grade, in the area of Human Sciences. The activity is titled "ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA" and is related to the EF07GE03 objective: "Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades." The activity asks the student to read a text and answer three questions about the Day of the Indian and the First Inter-American Indigenous Congress.

Fonte: Própria do estagiário

Salientando, que as aulas propostas estavam em consonância com o Projeto político Pedagógico da escola e com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Enfatizamos também que é disponibilizados para os estudantes o WhatsApp do professor estagiário caso surgisse alguma dúvida diante do assunto.

Dando continuidade as aulas de regência, também aplicamos atividades de acordo com os conteúdos trabalhados, através dos Formulários Google, um aplicativo que dá opção de fazer atividades de múltipla escolha, e através de atividades impressas que eram encaminhadas a escola para a entrega aos estudantes. O gráfico abaixo mostra a participação dos alunos na entrega das atividades tanto online quanto impressas.

Gráfico 2- Lista controle das atividades



Fonte: Própria do estagiário

Os dados do gráfico mostra que 42% dos estudantes entregam as atividades postas no Google sala de aula dentro do prazo estabelecido o que nos da um quantitativo de 10 estudantes. Atividades impressas entregues foram 12% que equivale a 03 estudantes, atividades não entregues são aquelas que não chegam até os estudantes por motivos de locomoção que é um quantitativo de 21% que é equivalente a 05 estudantes, e temos também atividades impressas não enviadas que são os estudantes que recebem as atividades e não dá o retorno a escola, o que leva um total de 25% que contabiliza um total de 06 estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a regência é primordial para compreender a realidade dos professores em sala de aula e, em especial, os desafios que os professores enfrentam em suas carreiras, levando em consideração que os alunos envolvidos são provenientes de diferentes sociedades, culturas e economias, especialmente da rede pública de ensino, onde é necessário preparar as aulas para acomodar essas diferenças.

A prática supervisionada é adequada para aqueles sem experiência em sala de aula, nos ajuda a entender e reconhecer a

importância do trabalho dos professores e como eles são dedicados a alcançar os resultados de aprendizagem.

Ser professor é superar desafios, trabalhar com alunos que pensam e agem de forma diferente, sem dúvida, esta não é uma tarefa fácil. Acima de tudo, é preciso dedicação para atingir o objetivo, que é principalmente construir o conhecimento dos alunos, para que se tornem cidadãos bons, conscientes e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: junho, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoesprogramas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia> > Acesso em: 20 nov. 2020

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

CAVALCANTI, L. de S. A Formação do Professor de Geografia – o Lugar da Prática de Ensino. In: **Concepções e Prática em Formação de Professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento**

das pessoas. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Comp.). La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013.

G1. Serviços afetados pelo coronavírus na Paraíba . G1 [17/03/2020]. Acesso: 20 nov. 2020

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Covid-19: **Materiais de Comunicação**. Brasil: abril, 2020. Disponível em: Acesso em 20 nov. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

SCALABRIN, I. C.MOLINAR, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Unar, Vol 7, n 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf Acesso 04 de maio de 2021

SENHORAS, E. M. "**Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos**". Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.004)

AVALIAÇÃO FORMATIVA E REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS POR MEIO DE RUBRICAS: EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELA CRUZ, CEARÁ

Francisco José da Costa

Doutorando em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Ceará – UFC, professor da Rede Estadual de ensino do Ceará, atuando como superintendente escolar na Regional de Educação CREDE 3- Acaraú, francisco.costa0682@gmail.com ;

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência vivenciada durante o acompanhamento pedagógico e a realização de formação sobre a implementação de avaliação formativa por meio do uso de rubricas. A ação envolveu 30 professores/as de duas escolas de Ensino Médio do Município de Bela Cruz, no Ceará. A formação ocorreu através de uma oficina que trouxe reflexões sobre a avaliação formativa, por meio de autoavaliação e heteroavaliação, com uso de rubricas e acompanhamento sistemático dos professores, permitindo o engajamento dos alunos na regulação de suas aprendizagens. Anteriormente à oficina, fez-se uma sondagem sobre os grandes desafios dos professores, destacando-se a avaliação com equidade como grande desafio, realizou-se também, estudo bibliográfico sobre a temática, visando fortalecer a ação formativa, que embasou-se em estudos de Perrenoud, Luckesi, Biagiotti, Barreira, Boavida e Nuno. A realização da oficina formativa, permitiu vivenciar, na visão dos professores, os desafios e as possibilidades da aplicação de rubricas como instrumentos

de avaliação formativa, destacando-se seu potencial para desenvolver o processo de auto e heteroavaliação, que, por sua vez, promove um maior engajamento dos estudantes no percurso formativo. Professores/as avaliaram positivamente a formação com possibilidade de implementação das rubricas. Concluiu-se que o processo avaliativo é um eixo central para o acompanhamento, planejamento e intervenções efetivas, e que a avaliação formativa deve ser parte essencial da formação continuada de professores, por sua capacidade de impulsionar a melhoria das práticas pedagógicas escolares, regulação das aprendizagens e a corresponsabilização da comunidade escolar com o percurso formativo das/os estudantes.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Formação de Professores, Regulação das Aprendizagens, Rubricas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos grandes desafios do processo de ensino e de aprendizagem é desenvolver um planejamento pedagógico sistemático, capaz de atender equitativamente as necessidades de aprendizagem dos alunos, que possibilite mensurar suas fragilidades e, desta forma, gerar um circuito de análise, intervenção e reflexão, subsidiando um processo avaliativo que dê ciência e envolver os estudantes como corresponsáveis por seu processo de aprendizagem. Soma-se a esse desafio, a dificuldade da gestão pedagógica escolar em garantir a seus professores e professoras, de forma institucionalizada, espaços formativos de aperfeiçoamento pedagógico para efetivação da avaliação formativa, subsidiando assim, a regulação das aprendizagens de forma contínua e corresponsabilização de professores e estudantes através de momentos de *feedbacks* propositivos.

Nesse aspecto e à luz das análises teóricas e práticas que fundamentam esse trabalho, considera-se a avaliação formativa como um processo capaz de detectar avanços e dificuldades nas aprendizagens dos alunos para promover ações interventivas e, assim, regular o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, sistemática e equitativa ao longo de todo o ano letivo. Busca-se fortalecer, junto aos professores, o sentido primordial da avaliação formativa, que é o de acompanhar o percurso da aprendizagem, mediante a articulação entre a coleta de informações, a ação mediadora e a intervenção propositiva, por meio de um processo de negociação e partilha de responsabilidades entre professoras/es e estudantes.

Nesta corrente de pensamento, este trabalho é resultado de uma ação de acompanhamento e ação formativa com professores de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, ocorrida durante a jornada pedagógica de 2022, em duas escolas de ensino médio do município de Bela Cruz, que teve por objetivo aplicar uma oficina formativa com a temática: "Avaliação Formativa por meio de Rubricas", permitindo a vivência sobre o uso de rubricas como instrumento de avaliação por negociação, autoavaliação e heteroavaliação, com foco no acompanhamento sistemático das/os

professoras/es e na regulação das aprendizagens com responsabilização das/os estudantes.

Tal ação fundamenta-se nos estudos de Perrenoud (1999), o qual destaca que as intervenções pedagógicas, oportunizadas pela avaliação formativa, devem por natureza ser interativas, uma vez que atuam na construção dos conhecimentos em tempo real, possibilitando a melhoria da aprendizagem das/os estudantes por aproximações sucessivas, partindo da realidade encontrada para a idealizada pelo planejamento docente, situando-se como um processo de regulação intencional das aprendizagens.

Neste sentido, as rubricas são capazes de estimular esse processo de autoavaliação e regulação por parte do aluno e gerar subsídios para melhoria do planejamento de atividades pedagógicas pelas/os professoras/es.

Segundo Biagiotti (2004), a ideia é de possibilitar que as/os professoras/es criem os seus instrumentos de rubrica, em conformidade com os objetivos da aprendizagem e que estes sejam de conhecimento dos alunos. É importante permitir que eles sejam avaliados ao longo do processo e que tenham conhecimento de suas avaliações.

Com base nessa discussão, o presente trabalho visa discutir a importância da avaliação formativa, utilizando-se de rubricas de autoavaliação e heteroavaliação para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e responsabilização das/os estudantes. Faz uma contextualização da experiência vivenciada, ao longo de discussões prévias com professores, durante o acompanhamento às escolas e durante a oficina de formação sobre avaliação formativa, bem como discutir os resultados do questionário avaliativo da mesma.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO FAZER PEDAGÓGICO DAS/OS PROFESSORAS/ES

Massivamente, a atuação avaliativa das/os professores sustenta-se na avaliação para verificação, contexto que precisa ser revisto para se trabalhar a avaliação alinhada ao processo de construção da aprendizagem, de forma que se faz necessário um processo avaliativo para além do ato de verificar.

Luckesi (2011) diferencia, assim, o ato de examinar do ato de avaliar. O primeiro ato é identificado como o processo simples de mensuração do conhecimento que, de forma estanque, classifica em aptos ou não, as/os educandas/os de forma definitiva, sem permitir aos atores envolvidos a oportunidade de reflexão sobre os resultados obtidos e a modificação da ação, se assim for necessário.

Nesse processo, a avaliação formativa tem um papel importante, redimensionando a atuação pedagógica das/os professoras/es com foco no acompanhamento, planejamento/replanejamento e regulação das estratégias didáticas, tornando-as capazes de elevar o nível de engajamento das/os estudantes e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem.

De acordo com Reuchlin (1974, apud BARREIRA, BOAVIDA e NUNO, 2006), a avaliação formativa serve as/os alunas/os, dando-lhe informação sobre o seu rendimento escolar, proporcionando-lhe orientação, e possibilitando as/os professoras/es a informação sobre a turma e sobre a produtividade e a eficiência do seu ensino. Sob essa ótica, considera-se que a regulação da aprendizagem realizada pela avaliação formativa opera tanto através da ação das/os professores, que ajusta o seu planejamento com base nos resultados encontrados no processo educativo, mas, especialmente, por meio da ação da/o estudante, ou seja, na autorregulação das suas próprias aprendizagens.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a avaliação formativa como essencial para o fazer pedagógico das/os professores. Esse pensamento corrobora com Serpa (1997), o qual destaca que a avaliação formativa deve estar centrada na/o aluna/o e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção das/os professores, as condições de aprendizagem da escola e do sistema educacional.

Para Ribeiro (1989), a avaliação continua não é mais do que uma “avaliação formativa permanente”, pois, ao produzir “uma verificação continuada” do aproveitamento das/os estudantes, proporciona uma orientação completa e vai fornecendo um *feedback* ao processo de ensino.

De acordo com Biagiotti (2004), as rubricas possuem duas características importantes para o processo de regulação das aprendizagens, a primeira e sua ação gradativa, que explicar

gradualmente o desempenho que se espera de um aluno com relação a uma tarefa individual, em grupo, ou em relação a uma unidade de ensino como um todo. A segunda é a transparência, permitindo que os alunos saibam os critérios de avaliação e tenham controle do seu aprendizado. Desta forma, o uso de rubricas, se bem trabalhado e integrado ao ensino, pode engajar e fortalecer o percurso formativo das/os estudantes.

Atrelado a esse processo, o uso de rubricas também pode fortalecer o processo de registro e movimentos reflexivos capaz empoderar os estudantes e torná-los mais protagonistas de suas aprendizagens, isso pode ser conquistado, por meio de um processo de negociação e construção da aprendizagem de forma responsável. Segundo Fernandes (2005), ao adotar um processo de avaliação por negociação, os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos, utilizando-se de uma variedade de técnicas e instrumentos avaliativos. E também permitir momentos de *feedback*, de várias formas, frequência e distribuição, garantindo assim, integrar a avaliação formativa de forma efetiva no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário fortalecer a ação das/os professores por meio de processo formativo adequado e contínuo, uma vez que, para mudanças no processo avaliativo e consequentemente implementação de um processo de avaliação formativa, requer espaço para estudo, reflexão, construção e reconstrução de instrumentos e práticas, por meio de um processo coletivo envolvendo gestão, professoras/es e estudantes.

De acordo com Luckesi (2011), o ato de avaliar supera o caráter unidirecional e verificatório tradicional e passa a ter o caráter bidirecional e intervencionista, primordial na formação do educando e no aprimoramento da prática docente, isto é, abre a possibilidade de qualificar e criar novas práticas pedagógicas.

O contexto de mudanças na prática pedagógica atrelada ao processo avaliativo requer mudança de paradigma das/os professores, com relação as suas crenças avaliativas e reflexão sobre o contexto que pretende mudar e o ideal que precisa implementar. Tal mudança corrobora com o pensamento de Souza e Teodora (2015), quando afirmam que a inversão paradigmática do fazer docente

permite que as/os “professoras/es tenham claro, antes de sua utilização, o significado que ele atribui a sua ação educativa”.

Para Perrenoud (1999), o ato de avaliar tem como objetivo orientar e reorientar o processo de ensino, contribuindo de forma decisiva para sua lapidação e conseqüentemente para a melhoria da aprendizagem, pois a verdadeira ação pedagógica se fundamenta na “intervenção diferenciada”, criando meios para que todos os sujeitos do processo aprendam. Nessa perspectiva, a formação continuada de professoras e professores deveria ser embasada em dados coletados a partir de um instrumento avaliativo eficiente.

Para Bonniol e Vidal (2001, p.179), “toda a avaliação visa mais ou menos explicitamente aumentar a racionalidade da decisão pública”, isto é, esse processo precisa dispor de instrumentos eficientes para a coleta de dados, reflexão e *feedback* coletivo que envolva a toda a comunidade escolar, as rubricas são instrumentos que podem contextualizar os dados da avaliação quantitativa e assim, aperfeiçoar a tomada de decisões. Para que tal ação ocorra de forma efetiva, a formação das/os professoras/es precisa ser parte desse processo, tornando-se um instrumento eficiente para a aprendizagem desses sujeitos.

Nesta corrente de pensamento, fazer pedagógico, processo avaliativo, formação de professores são ações essenciais que de forma integrada, devem permitir ação mais efetiva de melhoria da aprendizagem pautada no engajamento das/os estudantes.

METODOLOGIA

Utilizou-se, para elaboração desse trabalho, método de pesquisa do tipo qualitativa e exploratória, que, de acordo com Gil (2002), visa proporcionar uma maior familiaridade com a temática estudada, é de natureza aplicada por gerar conhecimentos e análises a partir de uma ação prática, neste caso, a formação de professores, possibilitando assim, gerar conhecimentos sobre a efetivação e avaliação de uma determinada ação desenvolvida por pesquisadores.

A ação de formação ocorreu com um público de 30 professoras/es de duas escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, localizadas no município de Bela Cruz, no estado do Ceará.

As escolas eram acompanhadas pelo pesquisador/formador que tinha a função de superintendente escolar das mesmas.

A estruturação da ação relatada deu-se em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se uma sondagem junto as/os professoras/es e gestores/as da escola sobre os grandes desafios do processo de ensino e de aprendizagem no atual cenário de retorno às aulas (pós-pandemia) e de recomposição das aprendizagens, bem como, estudo bibliográfico sobre a temática para fundamentação da etapa de formação. A segunda etapa se deu através da realização da oficina de avaliação formativa por meio de rubricas, que resultou em muitas reflexões dos processos de autorregulação das aprendizagens, auto e heteroavaliação, finalizando-se com uma avaliação do momento formativo pelos participantes. Na análise das falas e dados da avaliação, as/os professoras/es são indicados como P e enumerados em ordem crescente, de acordo com a ordem de análise.

Todo esse processo ocorreu de forma integrada, já que se buscou uma pesquisa de cunho teórico, que respaldasse o desenvolvimento de toda a ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acompanhamento prévio sobre as necessidades de formação das/os professoras/es, as percepções durante a oficina formativa, a avaliação das/os participantes, o referencial teórico utilizado proporcionaram análise dos resultados ora discutidos nesta seção.

Inicialmente, houve acompanhamento do pesquisador à escola, uma vez que atuava como superintendente escolar das duas unidades de ensino. Realizou momento de diálogo com professores/as e gestores/as e, através de uma enquete, na qual os participantes listaram em ordem de prioridade os maiores desafios enfrentados pelas/os professoras/es em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, disponibilizou-se os itens pré-definidos e os desafios a seguir: planejamento e gestão do currículo; dinâmica de sala de aula, criatividade e inovação; realização do processo de avaliação da aprendizagem, com equidade e intervenções, de acordo com as

necessidades dos estudantes; engajamento dos estudantes como protagonistas e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

O resultado da enquete demonstrou que o desafio prioritário, na concepção das/os professoras/es, era o de engajar os estudantes como protagonistas e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem. O segundo desafio prioritário foi o de realizar processo de avaliação da aprendizagem com equidade e com intervenções, de acordo com as necessidades das/os estudantes. Tais prioridades, segundo os professores, surgem pelo fato de as/os “estudantes não quererem estudar”, “serem apáticos em sala de aula”, “não participarem”. A partir desta constatação, realizou-se, estudo bibliográfico sobre a temática e identificou-se o potencial das rubricas como possibilidade de intervenções e resolveu-se, em um segundo momento, realizar a oficina sobre avaliação formativa por meio de rubricas.

A necessidade da ação formativa com essa temática ancorou-se nos desafios elencados pelas/os professoras/es e fundamentou-se nas ideias de pesquisadores como Silva (2004), o qual destaca que o sentido da avaliação é compreender o que se passa na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada das/os professoras/es, refazendo seu planejamento para que o estudante tenha consciência de sua trajetória de aprendizagem e possa criar suas próprias estratégias de autorregulação.

Nesse contexto, observa-se que as/os professoras/es necessitam fortalecer o processo de ensino, com instrumento de avaliação que permita a auto-análise das/os estudantes sobre seu percurso acadêmico, suas fragilidades, possibilidades e encaminhamentos de melhoria, gerando um circuito contínuo de autoavaliação e heteroavaliação apoiado pela/o professora/o, o que poderá engajar os alunos no processo e, conseqüentemente, alavancar suas aprendizagens.

Tal necessidade está de acordo com Barreira, Boavida e Nuno(2006, p.106), ao afirmarem que “a construção de uma avaliação que permita a regulação contínua do processo educativo exige que os objetivos pedagógicos sejam definidos de forma clara e que os critérios de avaliação sejam conhecidos e assimilados pelos alunos”.

No segundo momento, realizou-se a oficina de formação, que ocorreu durante a Jornada Pedagógica de 2022. Iniciou-se a oficina refletindo-se sobre o seguinte aspecto: se, no processo de avaliação, os professores estão realizando uma **“avaliação para a aprendizagem”?**, visando um acompanhamento sistemático e formativo, no qual professoras/es e estudantes conseguem refletir sobre seu percurso formativo, suas fragilidades, seus pontos a melhorar e estratégias de intervenção, já que o foco não é somente verificar, mas sim auto regular o processo, em um circuito contínuo e integrado, que deve ocorrer ao longo de todo o ano; ou se estão somente **verificando a aprendizagem”?**, com foco somente na mensuração dos acertos, por meio de testes ao final de cada unidade e sem espaço para reflexão e *feedback* com as/os estudantes. Alguns professores responderam ao questionamento com as seguintes falas:

No nosso contexto, dado ao grande número de alunos, não temos condições de realizar avaliação sistemática e formativa.(P1).

Eu até tento fazer avaliações mais qualitativas, mas realmente não temos tempo de refletir com os estudantes sobre percurso de aprendizagem e nem instrumentos para isso. (P2)

Entendo que só temos condições para realizar avaliação de verificação somativa, acho super importante a ideia de trabalhar um processo que reflita e envolva os alunos, mas não vejo espaço e nem como fazer isso de forma efetiva.(P3).

Eu acreditava que realizava um processo de avaliação formativa, só que em minha prática não consigo fazer esse movimento de análise, reflexão e autorregulação das aprendizagens.(P4).

As vezes realizamos um processo de reflexão dos resultados de aprendizagem, mas de forma coletiva na aula de formação para cidadania ao final do bimestre, na minha disciplina especifica não ocorre, sinto que trabalhamos somente com a verificação da aprendizagem.(P5).

Tento realizar avaliação formativa, sempre busco discutir com os alunos os erros e os acertos nas

avaliações, só que nem sempre consigo fazer em todos os períodos. (P6).

As falas das/os professoras/es demonstram claramente, a necessidade da gestão escolar exercitar momentos formativos e instrumentalizar-se, de forma sistemática, para implementação da avaliação formativa, com maior equidade nas intervenções, nos *feedbacks*, sempre pautadas nas necessidades individuais dos estudantes, isto é, com foco na regulação das aprendizagens e de forma contínua.

De acordo com Barreira, Boavida e Nuno(2006), a avaliação contínua adquire uma particular importância nas interações das/os estudantes com as/os professores/as, com as/os outras/os estudantes com o material pedagógico, possibilitando momentos de avaliação (ou autoavaliação), que vão permitir fazer reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino-aprendizagem. Quando as/os professoras/es destacam em suas falas que realizam reflexões com as/os estudantes, sobre os indicadores de aprendizagem somente ao final e cada bimestre e no geral nas aulas de formação para cidadania, pode se inferir que, ainda não há um processo efetivo e sistemático de avaliação contínua e formativa concretizado na ação da escola. Também pode-se inferir que a escola não dispõe de instrumentos que permitem as/os estudantes realizarem autoavaliação sobre seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo da execução das atividades pedagógicas.

Durante a oficina formativa, refletiu-se também sobre o que? como e quando? ocorre a avaliação formativa na escola, de acordo com a sistemática descrita no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Avaliação Formativa no processo de ensino-aprendizagem

O QUE AVALIAR?	COMO AVALIAR?	QUANDO AVALIAR?
Os progressos, dificuldades e bloqueios, relacionados aos objetos de conhecimentos desenvolvidos, que marcam o processo de aprendizagem	Estratégias, métodos e instrumentos avaliativos diversos; A avaliação será mais válida quanto mais estiver integrada às atividades cotidianas de sala de aula, de tal forma que não seja identificada pelo aluno como atividade avaliativa.	Durante o processo de aprendizagem, de forma sistemática e processual.

Fonte: COOL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 2002 (adaptado).

A oficina formativa, permitiu a apresentação de várias possibilidades de rubricas para avaliação de trabalhos em grupos, mapas conceituais, resenhas críticas, textos colaborativos, utilizando-se de modelos prontos e adaptáveis, elaborados por especialistas e disponíveis na literatura. Durante a apresentação desses modelos, foi disponibilizado as/os professoras/es alguns modelos de rubricas para registros de suas aprendizagens e autoavaliação, tornando o momento mais prático.

A principal discussão da oficina foi em torno de um modelo específico de rubrica, que foi denominada como rubrica global, tal modelo organizado pelo próprio formador.

No momento da discussão sobre a rubrica global, foi entregue as/os professoras/es o modelo da rubrica, o formador explicou cada um dos tópicos que a compõem, e o objetivo de sua aplicação no contexto da avaliação formativa e regulação das aprendizagens. Destacou-se que no ponto 1 do instrumental, ciência ao estudante sobre a metodologia da aula, o foco está em iniciar um processo de engajamento prévio do estudante com a ação pedagógica a ser desenvolvida, e ao mesmo tempo sensibilizá-los sobre o que se espera deles ao longo da unidade de estudo. Os pontos 2 e 3, autoavaliação e heteroavaliação respectivamente, são processo cruciais e estratégicos para a regulação das aprendizagens. Iniciando-se pela reflexão dos estudantes sobre sua rotina de estudo e aprendizagens, segue-se, o circuito com um momento de *feedback* do professor ao aluno, na etapa de heteroavaliação. No momento de *feedback* ocorre os encaminhamentos de intervenção e também, negociação do processo pedagógico avaliativo, tornando o ato de avaliar, em um ato coletivo e fortalecendo a corresponsabilidade dos estudantes como protagonistas do processo. O quadro 2, a seguir, representa o modelo de rubrica, conforme apresentado aos professores durante a formação.

Quadro 2- Modelo de Rubrica global para regulação das aprendizagens

1 - CIÊNCIA AO ESTUDANTE SOBRE PROPOSTA E METODOLOGIA DA AULA			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PERIODICIDADE
Indicar o tema da aula? Indicar conceitos/habilidades ou atitudes que pretende desenvolver?	O que se espera que o aluno aprenda? Como ele deve aplicar essa aprendizagem?	Indicar os passos organizados para condução da aula? Indicar a postura que é esperada dos estudantes durante as aulas?	Colocar o período de execução da rubrica Sugere-se que o período mínimo seja Quinzenal
2 - AUTOAVALIAÇÃO - REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS - ALUNO			
NÍVEIS DE DESEMPENHO			
<p>Marcar o nível de desempenho em que se encontra e atribuir uma autonota dentro do intervá-lo de nota do nível.</p> <p>() Satisfatório Nota: 8-10 autonota: _____</p> <p>() Pouco Satisfatório Nota: 6-8 autonota: _____</p> <p>() Insatisfatório Nota: 1-5 autonota: _____</p>			<p>Autoencaminhamento para regulação da rotina e melhoria da aprendizagem</p> <p>() Revisar estudo sobre a temática via video aulas na internet;</p> <p>() Priorizar a resolução de exercícios do livro e outros;</p> <p>() Estudar com um colega;</p> <p>()Tira dúvida com o professor/tutor;</p> <p>() outros: _____</p>
Entendi todo o conteúdo a partir da explanação do professor, consigo resolver o exercício em diferentes níveis	Entendi o conteúdo em partes, estou com dúvidas em resolver os exercícios mais complexos.	Não entendi a explicação do conteúdo e estou com muita dificuldade em resolver os exercícios	
Observações Gerais sobre a autoavaliação			
3 - HETEROAVALIAÇÃO, MOMENTO DE FEEDBACK PROFESSORA/A-ALUNOS			
NÍVEIS DE DESEMPENHO			
<p>Marcar o nível de desempenho em que se encontra e atribuir uma autonota dentro do intervá-lo de nota do nível.</p> <p>() Satisfatório Nota: 8-10 autonota: _____</p> <p>() Pouco Satisfatório Nota: 6-8 autonota: _____</p> <p>() Insatisfatório Nota: 1-5 autonota: _____</p>			<p>Encaminhamentos de recuperação e regulação das aprendizagens</p> <p>() Participar da aula de recuperação;</p> <p>() Resolver exercícios de aprofundamento;</p> <p>() Engajar-se no grupo de estudo com monitores;</p> <p>() ajustar rotina de estudos.</p>
Participou ativamente das aulas e resolveu todos os exercícios de forma qualificada, apresentando na atividade evidências de profundidade na resolução	Participou de forma mediana nas aulas, entregou atividades com evidência de resolução positiva nos itens de nível básico e médio e dificuldades nos itens de nível complexo	Participou das aulas de forma tímida e a resolução de exercícios deixou a desejar nos itens intermediários e adequados	
Observações Gerais sobre a Heteroavaliação			

Fonte: elaboração própria(2022)

Após as discussões sobre as partes que compõem a rubrica global e seus objetivos, foi solicitado que as/os professoras/es analisassem o modelo, observando se o mesmo poderia ser aplicada no contexto de sala de aula.

Professoras/es avaliaram como possível a utilização da rubrica, entretanto, viam como desafio para sua utilização, aplicar ao mesmo tempo e de forma contínua, em todas as turmas, uma vez que a maioria delas/es possuíam em torno de 12 turmas. Em relação a essa dificuldade, refletiu-se sobre a possibilidade de cada professor/a utilizar a rubrica para acompanhamento de uma das turmas, em que os indicadores de sua disciplina apresentassem como mais críticos. Uma outra estratégia era fazer um trabalho de utilização por área do conhecimento, na qual as/os professoras/es daquela área planejavam juntos as estratégias de intervenção, aplicariam a rubrica e dividiriam o trabalho de *feedback* e autorregulação, tornando o trabalho integrado e mais exequível.

Enfatizou-se que, para implementação desse processo avaliativo, fazia-se necessário uma sistematização e institucionalização do processo na escola como um todo, sendo alinhado e acompanhado pela gestão escolar.

Professoras/es também destacaram como dificuldade de implementação a organização e alimentação contínua dessas rubricas e o tempo para preenchimento pelos alunos, análise do professor e realização do momento de heteroavaliação. Em relação a essa dificuldade, uma possibilidade seria alocar a rubrica em ambiente virtual, no Google sala de aula, por exemplo, a mesma seria alimentada pelas/os estudantes a cada quinze dias de aula e, semanalmente, o/a professor/a daria devolutivas pela própria rubrica alocada no drive e, a cada mês, o/a professor/a faria uma heteroavaliação durante as aulas, de forma pré-estabelecida com os estudantes, após esse ciclo, veriam a possibilidade de adaptação da rubrica para os próximos períodos, se necessário.

Ao final da formação, foi aplicado um questionário de avaliação da formação, com 3 perguntas, as quais as respostas foram sistematizadas a seguir.

Na pergunta 1, averiguou-se como a oficina de avaliação formativa, com uso de rubricas, contribuiu com reflexões para planejamento e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica? 100%

das/os professoras/es responderam que sim, que contribuiu muito e alguns justificaram com os seguintes registros:

Apreendi que o ato de avaliar deve ser refletido e fazer parte do nosso planejamento pedagógico e deve ocorrer de forma contínua. (P7).

A formação contribuiu com o aprendizado de novas formas de avaliar os estudantes e como se planejar para isso.(P8).

Me apresentou um leque de possibilidades avaliativas e como utilizá-las da forma correta, as rubricas são ótimas por que adaptamos de acordo com os objetivos de aprendizagem que pretendemos e os alunos ficam cientes sobre como serão avaliados no processo. (P9).

O momento ampliou meu olhar, sobre como posso avaliar de forma individualizada cada aluno, muitas vezes nos preocupamos somente com as notas e esquecemos dos desafios de aprendizagem enfrentado por cada aluno na sua individualidade.(P10).

O instrumental de avaliação apresentado possibilita um olhar sobre o processo de aprendizagem como algo mais significativo para o aluno, uma vez que ele participa do processo com sua autoavaliação.(P11).

Nos fez refletir que avaliação é um processo cooperativo e que devemos inovar nas possibilidades de avaliar e de intervir.(P12).

As citações acima, coletadas na avaliação, corroboram com o objetivo desta pesquisa ao endossar a necessidade de implementação da avaliação formativa, como forma de sistematizar um processo contínuo de autoavaliação e *feedback* para os alunos e de replanejamento da ação pedagógica pelo professor, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Tais aspectos corroboram com o pensamento de Perrenoud (1999), o qual afirma que o ato de avaliar tem como objetivo orientar e reorientar o processo de ensino, contribuindo de forma decisiva para sua lapidação e, consequentemente, com a melhoria da aprendizagem, pois a verdadeira ação pedagógica se fundamenta na “intervenção diferenciada”, criando meios para que todos os sujeitos do processo aprendam.

Na questão 2 da avaliação, foi perguntado se, em uma escala de 0 a 5, como as/os professoras/es avaliam a oficina de formação sobre avaliação formativa com uso de rubricas considerando 0- satisfatória e 5- muito satisfatória, e se implantariam em suas rotinas as rubricas? 100% dos professores assinalaram os campos 4 ou 5, evidenciando que a formação foi avaliada como muita satisfatória, correspondendo assim, as suas necessidades de reflexão e ação sobre o processo avaliativo no contexto do planejamento pedagógico. Com relação a implementação das rubricas, professoras/es afirmaram que pretendem implementar dada a sua importância para melhoria dos procedimentos de avaliação e engajamento das/os estudantes, alguns destacaram, que para essa ação de implementação, faz-se necessário planejamento e sistematização coletiva e com apoio da gestão.

Na questão 3, foi perguntado se é necessário haver outros momentos formativos, para aperfeiçoar o processo de avaliação? 100% das/os professoras/es responderam que se faz necessário haver momentos sistemáticos e contínuos de formação sobre a temática durante a rotina de planejamento coletivo da escola para, desta forma, permitir que as/os mesmas/os se apropriem ainda mais das técnicas de avaliação formativa, assim, implementarem de forma mais efetiva. Esta última questão tinha a intenção de diagnosticar as necessidades futuras do grupo com relação à temática e apresenta um desafio para as escolas, que é o de promover momentos formativos sistemáticos para fortalecer os processos e instrumentos de avaliação adotados pela escola, tornando-os mais efetivos e engajadores de estudantes e professores na responsabilização pelo processo de aprendizagem.

Ao final da formação, foi repassado todo o material formativo para as/os coordenadoras/es escolares, que se comprometeram em sistematizar momentos formativos e de implementação das rubricas para fortalecer a avaliação formativa na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, durante todas as etapas de execução da ação formativa relatada, que a temática da avaliação formativa ainda é pouco experimentada no contexto de planejamento e

desenvolvimento das ações pedagógicas escolares. Tal fato deve-se à falta de instrumentalização e de momentos formativos sistemáticos e contínuos que permitam as/os professoras/es refletirem sobre suas prática, vivenciarem adequações do processo avaliativo, ser acompanhado e apoiado para aperfeiçoamento desse processo.

De acordo com as evidências coletadas durante o processo formativo e avaliação do mesmo, foi possível perceber que as/os professoras/es enfrentam grandes desafios para implementar processos efetivos de avaliação formativa, tais como: grande quantidade de alunos atendidos, falta de sistematização do planejamento das atividades de forma integrada, não institucionalização de momento de *feedback* e autoavaliação, como parte do processo avaliativo e cultura de desengajamento dos alunos na participação e na tomada de decisão sobre a sistemática de avaliação da escola.

O momento formativo permitiu vivenciar, na visão das/os professoras/es, os desafios e as possibilidades da aplicação de rubricas como instrumentos de avaliação formativa, destacando-se seu potencial para desenvolver o processo de auto e heteroavaliação, que, por sua vez, permite um maior engajamento dos estudantes no percurso formativo de construção da aprendizagem e também permite ao professor olhar para o percurso e fazer ajustes no processo de intervenções e nos instrumentos avaliativos.

Espera-se que as discussões promovidas, ao longo desse relato de experiência, possam motivar gestores e professores a repensarem seus processos avaliativos e, desta forma, permitam-se experimentar novos instrumentos de avaliação e construir, por meio de rubricas, instrumentais mais acessíveis ao deslocamento formativo, reflexão e regulação das aprendizagens em torno de um circuito de engajamento de professores e professoras, estudantes e gestão, no processo de melhoria dos resultados de aprendizagem. Destarte, conclui-se que o processo avaliativo é um eixo central para o acompanhamento, planejamento a boa condução dos processos escolares. Desta forma, deve ser parte essencial da formação continuada de professores e professora, por sua capacidade de impulsionar a melhoria das práticas pedagógicas escolares e a corresponsabilização de toda a comunidade escolar com o percurso formativo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, C. BOAVIDA, J. NUNO, A. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 40, v.3, p.96-133, 2006. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316.2/4472>> acesso em 12 de janeiro de 2022.

BIAGIOTTI, L.C.M. **Avaliação em EAD**: procedimentos de avaliação educacional em cursos de longa distância da Marinha do Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.

BONNIOL, J.J. VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2001.

COOL, C. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: Desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed., São Paulo/SP: Cortez Editora, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1989

SERPA, M. **Avaliação formativa**: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino? In ESTRELA, A. FERNANDES, R. COSTA, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Eds.) Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. V. 1, p. 193-210 . Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997.

SILVA, J.F. Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: **Mediação**, 2004.

SOUZA, C. P. de; TEODORA, R. **Avaliação Formadora**. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática. 1ª ed., Paraná: SENAR Editora, Curitiba/PR, p. 325-369, 2015, .

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.005)

PREVENÇÃO DE ACIDENTES E PRIMEIROS SOCORROS, PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS

Inalda Maria de Oliveira Messias

Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, inalda.messias@upe.br;

Júlio Brando Messias

Doutor em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julio.messias@upe.br

RESUMO

A escola é o local apropriado para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para a prevenção de acidentes e primeiros socorros. Os acidentes com crianças e adolescentes são importantes causa de morbi-mortalidade no mundo atual, constituindo um problema de saúde pública. A educação é sem dúvida o caminho mais importante para reduzir os acidentes, visto que são passíveis de prevenção, podendo ser evitados e até mesmo controlados. Objetivo desse trabalho é relatar a experiência através dos resultados do projeto "Prevenção de acidentes e primeiros socorros, práticas educativas nas escolas no Município de Petrolina" em Pernambuco que contribuiu para a redução de acidentes nas escolas, através da orientação e capacitação dos profissionais de educação frente a esses agravos, bem como orientá-los para o fluxo de encaminhamento para a unidade básica de saúde ou hospital de referência. A metodologia utilizada consiste em aulas teóricas e práticas, com terminologia de fácil compreensão com simulação com modelos anatômicos. Até o momento foram contemplados alunos, profissionais de educação e comunidade. A ação ainda se encontra em atividade, com uma boa aceitação e participação ativa dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação, enfermagem, riscos, crianças, adolescentes.

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Saúde, os momentos em que as crianças e os adolescentes vivenciam na escola, são fundamentais para a criação de hábitos e de atitudes (BRASIL, 2022), motivo pelo qual se deve aproveitar esse espaço para os aprendizados voltados ao cuidado de sua saúde. Para a Sociedade de Pediatria de São Paulo (2018) um dos problemas de saúde que acomete crianças e adolescentes é o acidente, pelo alto índice de ocorrência, com expectativa de aumento nos próximos anos, sendo considerado um grande problema de saúde pública (BRASIL, 2022). Desta forma, a prevenção dos acidentes torna-se uma temática pertinente para ser conduzida nas escolas.

Valle et al. (2022) explicam que os acidentes na infância são importantes causa de morbi-mortalidade no mundo atual, constituindo um grande problema de saúde pública, ao lado de doenças gastrointestinais, infecções respiratórias e desnutrição.

Conforme o Sistema de Informação e Mortalidade Hospitalar do DATASUS só no ano de 2020, na faixa etária de um a nove anos, no Brasil teve registrado 46.198 internações hospitalares por causas externas que resultaram em 179 óbitos e no Distrito Federal 1.632 internações que resultaram em onze óbitos (VALLE et al., 2022). Os números podem parecer pequenos, mais os acidentes nessa faixa etária repercutem não só na criança, na família e na sociedade, eles geram custos sociais, econômicos e emocionais altos, que podem trazer prejuízo em longo prazo (SAADATI et al., 2020).

Os dados apresentados acima mostram a necessidade da educação na prevenção de acidentes com crianças, e apesar de existirem políticas públicas e estratégias na Atenção Básica direcionada a prevenção e promoção de acidentes, na prática, são pouco efetivadas, pois, poucas são as ações voltadas para a educação em saúde com déficit de atuação nessa área da equipe de saúde (BRITO et al., 2017; FARIA et al., 2018; SILVA; FERNANDES, 2019). É necessária a conscientização por parte das famílias, dos pediatras e diretores de colégios sobre esse assunto. Mesmo tendo conhecimento, os pediatras gastam menos de 1 minuto em sua consulta com orientações sobre medidas de prevenção de acidentes (LIBERAL et al., 2005), enquanto, pais que se diziam cuidadosos e

com conhecimento sobre prevenção não as utilizavam na prática diária, citando os médicos como a primeira escolha para orientá-los em situação de acidentes (SONGER, 2005).

A convenção sobre os direitos da criança e do adolescente normatiza que, deve-se assegurar a todos os setores da sociedade, em especial aos pais e as crianças, o conhecimento dos princípios básicos de saúde e, entre outros os de ações de prevenção de acidentes, recebendo apoio para a aplicação destes conhecimentos (BRASIL, 1990).

As escolas são locais próprios e privilegiados para o desenvolvimento de ações educativas para a prevenção dos acidentes infantis, são estabelecimentos onde podemos encontrar um grande quantitativo de crianças em constante interação, desenvolvendo atividades variadas que estimulam sua capacidade motora e práticas esportivas (SENA et al., 2008). Esse espaço deve ser compreendido como um ambiente destinado à formação de cidadãos, onde há constante troca de experiências por isso torna-se um local que favorece a aplicação de ações que aumentam o aprendizado e a prevenção dos agravos de acidentes (COELHO, 2015). O ambiente escolar são ideais para “fortalecer a implantação de ‘sementes’ preventivas em relação aos acidentes com crianças e adolescentes e [...] a escola tem papel fundamental na conscientização da criança quanto aos riscos que permeiam o domicílio e os mecanismos de evitá-lo” (VIEIRA et al., 2005).

A sociedade, sobretudo, os pais, profissionais de saúde e professores precisam entender porque as crianças sofrem acidentes, pois as lesões são mais graves do que em adultos e é necessário saber quais as particularidades que diferenciam as lesões provocadas pelas injúrias não intencionais, pela violência ou pelos maus tratos (PACHECO, 2018). O trabalho com prevenção de acidentes nas escolas também é preconizado pelo Ministério da Educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, os quais recomendam que a escola ofereça oportunidades para que o aluno seja capaz de “conhecer e evitar os principais riscos de acidentes no ambiente doméstico, na escola e em outros lugares públicos”. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001) também aponta a importância

de os professores auxiliarem os alunos na identificação de situações de risco para acidentes.

Há uma evidente necessidade de investirmos na prevenção de acidentes, e a primeira etapa deste processo seria modificar o conceito de que os acidentes estão relacionados com casualidade e imprevisibilidade. Para tanto, é necessário adotarmos o novo conceito, onde o acidente seria considerado como “injúria não intencional” causada pela transmissão rápida de uma energia dinâmica, térmica ou química de um corpo a outro ocasionando danos e até a morte e, desta forma, podem ser evitados e controlados (HENN, 2014). Paralelamente a este conceito, tem-se usado para descrever a epidemiologia dos acidentes o modelo agente hospedeiro-ambiente. O agente seria a forma de energia que lesa os tecidos orgânicos; o hospedeiro seria a criança onde identificaríamos o risco de acidente conforme o seu estágio de desenvolvimento e o ambiente incluiriam a situação física e psicossocial onde ocorre o acidente. O conhecimento desta tríade fornece subsídios para direcionar ações de prevenção e identificar os grupos de maior risco (MARCHIORI, 2013).

O professor torna-se, portanto, elemento importante no processo de saúde dos alunos, pois além de manter um contato diário e prolongado com eles, tem uma posição estratégica para desenvolver atividades desta natureza, ele está envolvido no contexto social e cultural dos alunos, possuindo uma similaridade comunicativa (MAGALHÃES; MAIA, 2019). O professor não foi formado para a prevenção e cuidado com a saúde e nem tem conhecimento para esse trabalho. TAPIA (2018) afirma que a orientação sobre acidentes infantis para os professores de Educação Infantil deveria ser incluída no currículo mínimo desses profissionais. A escola deve realizar capacitações de seus educadores em relação a procedimentos de primeiros socorros e que políticas públicas de saúde sejam implantadas, as quais estabeleceriam o oferecimento de treinamento sistemático e formação dos professores em estratégias preventivas, o que poderia beneficiar as escolas e os alunos na prevenção desses agravos (SOUZA, 2021).

Para Liberal et al. (2005) a escola é um dos pilares da educação, da construção da cidadania, da formação de um povo e de uma nação. É por meio dela que a criança inicia sua educação, sua

integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. Assim, um ambiente escolar onde não se promovam a segurança só desestrutura o papel da escola colocando em dúvida seus pressupostos. A preservação da segurança humana baseia-se no desenvolvimento sustentável, fortemente relacionado à saúde e à educação. O objetivo deste trabalho é relatar os resultados obtidos pelo projeto: prevenção de acidentes e primeiros socorros, práticas educativas nas escolas que contribuiu para a redução de acidentes nas escolas, do município de Petrolina através da orientação e capacitação dos profissionais de educação para atuarem frente a esses agravos, bem como orientá-los para o fluxo de encaminhamento para a unidade básica de saúde ou hospital de referência.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, do projeto de extensão “Prevenção de acidentes e primeiros socorros, práticas educativas nas escolas” ação que ocorre desde 2014, com a participação dos acadêmicos do curso de bacharelado em enfermagem da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, em escolas públicas de ensino infantil e fundamental da cidade de Petrolina, Pernambuco, tendo como público professores, alunos, pais e/ou responsáveis, portanto, um público leigo.

Uma dinâmica de acolhimento foi realizada antes de cada encontro, visando à descontração e interatividade entre os participantes e os facilitadores. Após o término de cada treinamento o conhecimento era sistematizado e mantido através de um folder com orientações básicas, com um resumo dos cuidados discutidos durante cada treinamento.

As atividades consistiram em oficinas com aulas teóricas seguidas de aulas práticas, organizados em módulos. As oficinas tiveram duração média de 40 minutos. Nas aulas foram usadas terminologia de fácil compreensão, evitando-se o excesso de termos técnicos, como forma de facilitar o entendimento e assim, aumentar a motivação e satisfação dos envolvidos no treinamento. As aulas teóricas e práticas foram ministradas de forma a permitir um maior contato e integração entre os instrutores e os participantes, com a

realização de demonstrações técnicas simultâneas à apresentação teórica, além de facilitar o esclarecimento das possíveis dúvidas.

No treinamento prático, foram realizadas simulações de situações possíveis de ocorrerem com os alunos. Nas aulas práticas os participantes do curso foram divididos em pequenos grupos com uso de simuladores do tipo modelos anatômicos próprios para treinamento de reanimação cardiopulmonar, além de material para curativos e imobilizações.

Como parte integrante da ação de extensão, o projeto realiza uma visita surpresa na escola para avaliação do nível de segurança, elaborando um mapa de riscos, onde são identificando locais com possibilidades de ocorrência de acidentes, além da existência de sinalização de segurança e extintores de incêndio. Para elaboração dos mapas de risco utilizou-se o anexo IV da Norma Regulamentadora (NR) – 05 da portaria n.º 25/94.

Foi utilizada também a metodologia de representação gráfica do mapa de riscos e a identificação dos riscos por cores. Com a identificação dos riscos existentes, a etapa seguinte foi à representação gráfica na planta do espaço estudado. Os riscos são representados por cores e círculos. As cores do mapa de riscos foram padronizadas pelo Anexo IV da NR – 9. No mapa de riscos, as possibilidades de acidentes são representadas e indicadas por círculos coloridos, às cores classificam o risco de acordo com o respectivo agente, enquanto os círculos divididos em três tamanhos diferentes identificam a intensidade do risco, ou seja, pequeno, médio e grande (Quadro 1). De acordo com (Prestes, 2009) no caso da ocorrência de vários riscos em um mesmo ponto, causados por um ou vários agentes, não é necessário desenhar vários círculos, desde que os riscos apresentem a mesma intensidade: um círculo pode ser dividido em até cinco partes iguais, representando todos os riscos daquele ponto. Se um risco estiver presente em toda a área analisada, pode-se colocar o círculo no centro da área, e acrescentar setas nas bordas, indicando que aquele problema se espalha por toda a área

Quadro 1. Representação gráfica através de círculos e da simbologia das cores

Tipo de risco	Leve / Pequeno	Médio / Médio	Elevado / Grande
Riscos Biológicos			
Riscos Químicos			
Riscos Físicos			
Riscos Ergonômicos			
Riscos Mecânico			

Fonte: Ponzetto (2207).

Os círculos identificam o local e a intensidade do risco na planta. Os grupos por cores são:

1. Cor verde (Riscos físicos): equipamentos que geram calor, frio ou que operam sob pressão, umidade, etc.
2. Cor vermelha (Riscos químicos): são os produtos químicos, em geral, sob as diferentes formas e apresentações (líquida, sólida, vapor, fumaça etc.)
3. Cor marrom (Riscos biológicos): são os agentes biológicos, vírus, parasitas etc.
4. Cor amarela (Riscos ergonômicos): são provenientes de postura inadequada, rotina intensa de trabalho, situações causadoras de estresse físico e psíquico etc.
5. Cor azul (Riscos de acidentes): são devidos aos locais inadequados, equipamentos desprotegidos, iluminação inapropriada, risco de choque elétrico, probabilidade de incêndio e explosão; animais peçonhentos; circunstâncias que podem provocar acidentes etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a Constituição Federal estabelece o direito à saúde desde a primeira infância, e no ambiente escolar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 29), descreve como finalidade da educação

proporcionar ao estudante, à criança e ao adolescente, o atendimento à sua saúde e ao seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2017). Todos os processos educativos, independentemente do nível escolar estão diretamente relacionados à promoção e educação em saúde de forma integral, dinâmica e construtiva. Apesar de diversas ações, treinamentos para aumentar o conhecimento dos professores, sobre como atender de forma rápida e eficiente, prestando os primeiros socorros, desde a educação infantil, muitos autores relatam em seus estudos sobre essa temática que as ações são insuficientes em muitas localidades (VERÇOSA et al., 2021; ADIB-HAJBAGHERY; KAMRAVA, 2019; ALYAHYA et al., 2019).

Mesmo com a instituição da Lei Lucas, Lei 13.722, de 04 de outubro de 2018, que determinar que todas as instituições de ensino de educação básica, públicas e privadas, e de estabelecimentos de recreação infantil, devem oferecer uma capacitação em noções básicas de pronto socorro para seus professores e funcionários. Essa lei foi decorrente da morte de Lucas Begalli Zamora de 10 anos, que morreu engasgado com um pedaço de salsicha em excursão escolar e os professores presentes não souberam como agir e não conseguiram salvar a vida do garoto (SILVA et al., 2020).

Em um estudo de Tapia (2018) foi identificado 948 acidentes, a queda foi o acidente escolar mais registrado (44,2%), o trauma na cabeça com 20,3% e os outros acidentes somaram (35,5%). Nosso estudo não foi quantitativo, mais durante nossa presença nas escolas, foram relatados vários acidentes em crianças por professores durante a nossa ação de extensão. No Brasil para a promoção da saúde na educação infantil, foram criados os indicadores de qualidade, esses são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo, uma forma de identificar o que vai bem e o que vai mal à instituição de educação infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria, nesse caso os indicadores são: salubridade, conforto, alimentação saudável, limpeza e “segurança”, a busca pela qualidade na educação é responsabilidade de todos, e que também o cuidado devem vir dos(BRASIL, 2019).

Para Marques e Carvalho (2017), Lacerda et al. (2013) há evidências de vários benefícios de atividades de promoção à saúde no ambiente escolar, caracterizando-se pela interação entre

conhecimentos prévios e novos. Contudo, ainda é um desafio desenvolver essas atividades, nos programas escolares implantados no Brasil, pois são fundamentados no tradicionalismo e com poucas estratégias inovadoras de ensino.

De acordo com Lisboa et al. (2022) os professores têm uma visão das ações educativas em saúde na escola como só fossem avaliações clínicas, descontextualizadas, com foco na prevenção de algumas doenças, veem como ações isoladas e executadas por diferentes agentes, sem proximidade para o desenvolvimento e promoção da saúde escolar. Faria et al. (2013) afirma que os professores consideram as ações para a promoção de hábitos saudáveis e prevenção de doenças nas escolas muito importantes, porém reclamam que essas ações não apresentam regularidade de oferta e planejamento.

Projetos de promoção da saúde nas escolas são de extrema importância para o desenvolvimento saudável da população, uma vez que as crianças e os adolescentes estão em processo de formação e podem se tornar adultos saudáveis (BRASIL, 2020). Por este motivo, preparar os profissionais de educação para uma formação em educação em saúde nas escolas é qualificar o professor (DOMENE, 2008). Nesse sentido, a aplicabilidade deste estudo aponta para o risco que os alunos da educação infantil estão expostos em face ao preparo inadequado do corpo docente na prevenção e assistência inicial a lesões acidentais dentro do ambiente escolar infantil. Nesse contexto cursos de capacitação podem melhorar o preparo dos professores em reduzir o risco de acidentes. De acordo com Gomes (2009) que corrobora com esse pensamento, pois considera que a qualificação do professor em saúde é dá continuidade na promoção da saúde dentro da escola. O professor tem um papel fundamental na educação em saúde nas escolas, pois está próximo aos alunos e passa grande parte do tempo com eles.

O projeto de extensão iniciou as suas atividades em março de 2014 e desde então vem desenvolvendo ações voltas aos cuidados com alunos no âmbito escolar. A cada ano as atividades têm início com reuniões entre os acadêmicos do curso de enfermagem – previamente selecionados a partir de uma prova e entrevista com a professora orientadora do projeto para discutirem o cronograma das atividades relacionadas ao projeto e a distribuição

das atividades entre os alunos. As equipes formadas organizam-se semanalmente para planejarem os temas que serão abordados nas escolas da rede pública, relacionados aos riscos, prevenções de acidentes e os primeiros socorros.

As atividades nas escolas foram distribuídas em módulos:

- (1.º módulo) Acidentes com animais peçonhentos e venenosos: foi ministrada por um médico veterinário convidado, uma vez que as maiorias das escolas estão localizadas em áreas rurais. A apresentação foi de forma oral, acompanhada pelos extensionistas, utilizando como auxílio na apresentação, ilustrações, gráficos, slides e panfletos. Após a apresentação seguiu-se um debate seguidas de perguntas e respostas entre a plateia e os palestrantes.

Figura 1. Lado A do folder da ação de extensão usado no módulo 1



Fonte: Próprios autores

Figura 2. Lado B do folder da ação de extensão usado no módulo 1

<p>Objetivo Geral</p> <p>Contribuir para a redução de acidentes nas escolas (rede municipal e particular) de ensino, do Município de Petrolina, proporcionando a orientação dos profissionais sobre a prevenção dos principais acidentes no ambiente escolar e no seu entorno e quanto à conduta de primeiros socorros frente a esses agravos, assim como o fluxo de encaminhamento, se necessário, para a unidade básica de saúde ou hospital de referência.</p>  <p>Universidade de Pernambuco Campus Petrolina</p> <p>BR 205 Km 2 s/n Vila Eduarda CEP: 56.128-903 CNPJ: 11.022.597/0010-82 Telefone: (87) 3866-6468/6470</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar aos profissionais de educação o conhecimento sobre os acidentes mais comuns na infância e adolescência as medidas preventivas; • Orientar aos profissionais de educação o conhecimento sobre os procedimentos iniciais e primeiros socorros na escola, relacionados aos principais acidentes e intercorrências clínicas na infância e adolescência; • Reduzir, no ambiente escolar, as situações de risco para acidentes, iniciando pela identificação dos principais fatores relacionados à sua ocorrência.  <p>COORDENADORES</p> <p>Profa. Inalda Oliveira Prof. Júlio Messias (87) 3866-6468/6470</p>	<p>Acidentes Com Animais Peçonhentos</p> <p>VESPAS</p>  <p>FORMIGAS</p>  <p>ABELHAS</p> 
---	---	---

Fonte: Próprios autores

- (2.º módulo) Principais acidentes na escola e sua prevenção: foram discutidos temas como engasgos, dores no corpo, quedas, escoriações, queimaduras, intoxicações, choque elétrico, afogamento, trauma odontológico, os cuidados, como montar uma caixa de primeiros socorros e como realizar a os curativos etc. A dinâmica utilizada foi iniciada com palestra seguida por debates e esclarecimentos sobre cada assunto no final. A Fig. 1 apresenta um folder utilizado na ação de extensão.

Figura 3. Lado A do folder da ação de extensão usado no módulo 2



Fonte: Próprios autores

Figura 4. Lado B do folder da ação de extensão usado no módulo 2



Fonte: Próprios autores

- (3.º módulo) Princípios fundamentais de primeiros socorros em urgências clínicas: foi discutida a atuação do professor no momento do acidente, e o que ele pode realizar até os socorristas chegarem. Os temas discutidos foram febre, convulsão, sangramento nasal, desmaio, parada cardiorrespiratória e obstrução das vias aéreas por corpo estranho. A dinâmica utilizada foi com simulação realista com uso de modelos anatômicos infantis.

Figura 5. Lado B do folder da ação de extensão usado no módulo 3



Fonte: Próprios autores

- (4.º módulo) Mapa de Risco.

A criação do mapa de risco mostra para os responsáveis as maiores fragilidades encontradas na escola, o pátio, os bebedouros, os brinquedos e ainda onde podem ocorrer os riscos de choque elétrico; de intoxicação por plantas, afogamentos pelas caixas de água abertas e de fácil acesso e a ausência de acessibilidade. Através dos mapas de risco, foi possível identificar as condições necessárias para avaliar a segurança, e estabelecer as prioridades para cada área da escola. A Figura 1 apresenta uma planta baixa de uma escola (hipotética), antes da identificação dos riscos e consequentemente elaboração do Mapa de risco, como entregue a direção da escola.

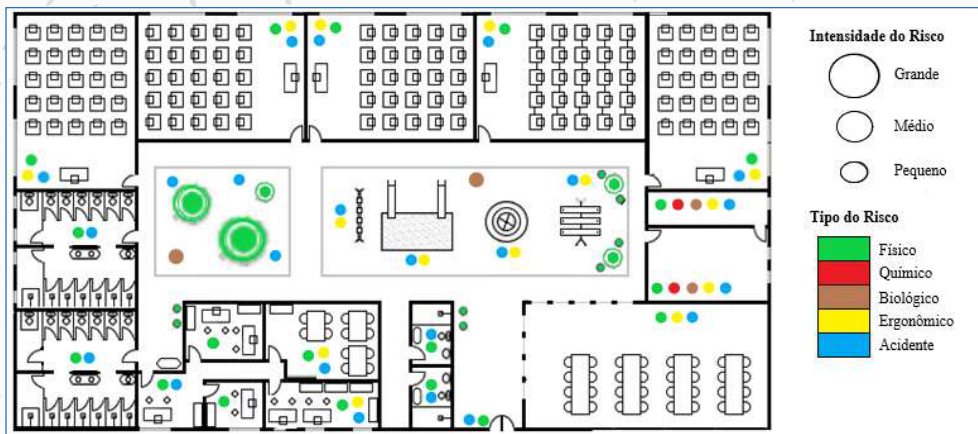
De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, pela Portaria n.º 25, de 29 de dezembro de 1994, para o reconhecimento da origem e a eliminação dos riscos contra a saúde e segurança, deve ser seguidas as etapas de elaboração do Mapa de Riscos: (1) Conhecer o processo das atividades desenvolvidas, o perfil das pessoas, número de pessoas, os instrumentos e materiais utilizados e o ambiente; (2) Identificação dos riscos existentes: através da análise do local, classificando-os; (3) Verificação dos equipamentos de proteção individuais e coletivos, medidas de combate a incêndio e medidas de higiene e conforto, como banheiros, lavatórios, armários, bebedouro, enfermaria, refeitório; (4) Identificação de saúde através de queixas do pessoal exposto aos riscos, histórico de acidentes de trabalho e doenças profissionais diagnosticadas; (5) Conhecimento dos levantamentos ambientais: verificação dos relatórios existentes no local. Por fim para a confecção do mapa de riscos, deve ter o layout do local, grupo a qual o risco pertence, a intensidade do risco e o número de pessoas expostas ao risco.

Figura 6. Planta baixa de um escola hipotética, sem identificação de riscos



Fonte: Próprios autores

Figura 7. Identificação e construção do mapa de riscos em uma escola hipotética



Fonte: Próprios autores

A maior dificuldade encontrada foi relacionada aos recursos, devido à dificuldade de deslocamento, uma vez que a maioria das escolas do município fica na zona rural e muitas de difícil acesso. Outra dificuldade foi à demora na autorização para realização do projeto pela Secretária Municipal de Educação nas escolas. Isso dificultou o acesso, pois muitos gestores, ainda não entendem que a educação surge como uma alternativa viável imprescindível no processo de mudança e de transformação da sociedade, e uma das maneiras de se combater e esclarecer sobre os riscos de acidentes nas escolas é através da educação em saúde. Percebe-se então que o projeto em questão forneceu conhecimento prático e teórico a todos os participantes, alunos, professores e comunidade possibilitando a identificação de possíveis alterações de saúde nos ambientes em que vivem, além de apresentar uma forma de agir ativamente diante de riscos quando necessário. Os projetos de extensão precisam estar comprometidos com a saúde e a educação da população, devemos ver como um privilégio e ao mesmo tempo como um dever, contribuir para a formação, saúde e educação.

O Projeto de Extensão “Prevenção de acidentes e primeiros socorros, práticas educativas nas escolas” foi enriquecedor para a formação acadêmica dos participantes, desenvolveu nos alunos de extensão universitária o senso crítico, investigativo, possibilitou a identificação de várias deficiências presentes nas escolas e onde sua formação pode contribuir, também revelou um novo campo

de atuação para o enfermeiro, fisioterapeuta e nutricionista. A extensão universitária criar cenários para a mudança e o desenvolvimento social, onde ocorrer a troca de conhecimento científico e o comunitário.

Para encerramento das atividades nas escolas, sempre apresentamos uma palestra, com a presença de um pediatra ou clínico geral para falar sobre os acidentes que ocorrem nas escolas e como prevenir e tratar, para consolidação dos conhecimentos. Após a palestra todos os presentes são convidados para participarem de um lanche coletivo e para finalizar é entregue a direção da escola um mapa de risco com as devidas sinalizações necessárias e um kit de primeiros socorros.

Trabalhar com educação em saúde é estimular a prevenção de acidentes e a promoção da saúde especialmente nas escolas onde todas as crianças e adolescentes precisam viver em um ambiente saudável e assim garantir uma melhor qualidade de vida (FILÓCOMO et. al., 2017; SILVA et. al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos pilares da educação, um ambiente de formação, cidadania e deve também ser considerado um cenário para o desenvolvimento saudável. A segurança no espaço escolar implica numa articulação entre saúde e educação, e a falta de segurança compromete e desvaloriza a escola como o pilar central da educação. O espaço escolar confere ao indivíduo o desenvolvimento das relações sociais, gerando proteção, e o desenvolvimento de habilidades afetivas e sócio-cognitivas, ou seja, relação de amizade, companheirismo proporcionando recursos emocionais necessários, oferecendo um alicerce estrutural ao indivíduo, no sentido de enfrentamento das demandas do ambiente e da vida.

O presente projeto contribuiu para as vidas das pessoas, fazendo um alerta para os pais, responsáveis, professores e para os próprios profissionais de saúde, pois as crianças e adolescentes são expostas diariamente a inúmeros riscos que podem causar doenças e danos graves. São vários os fatores que podem favorecer os riscos, e muitos são os ambientes que oferecem uma falsa segurança, dentre elas a escola. Faz-se necessário, portanto, que

os profissionais de educação tenham atenção e cuidados com seus alunos, pois também têm a obrigação de promover informações e orientações sobre a prevenção de acidentes, tema que precisa ser incluído e discutido por campanhas de orientação conscientização, sendo a escola um excelente local para iniciar esse movimento para disseminar conhecimento, reduzindo agravos.

Atualmente o projeto passa por uma reestruturação, atualização e incorporação de novas metodologias e tecnologias, para que o nosso alcance seja ampliado e possamos disponibilizar para consulta, os temas que abordamos em nossa ação de extensão, assim poderemos contribuir ainda mais integrando saúde as ações educativas e preventivas.

REFERÊNCIAS

ADIB-HAJBAGHERY, M.; KAMRAVA, Z. Iranian teachers' knowledge about first aid in the school environment. *Chinese journal of traumatology*, v. 22, n. 4, p. 240-245, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2019.02.003>

ALYAHYA, I. A.; ALMOHSEN, H. A.; ALSALEEM, I. A. et al. Assessment of knowledge, attitude, and practice about first aid among male school-teachers and administrators in Riyadh, Saudi Arabia. **Journal of family medicine and primary care**, v. 8, n. 2, p. 684, 2019. https://doi.org/10.4103/jfmprc.jfmprc_316_18

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256. 1990a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Ministério da Saúde (MS). **Portaria MS/GM nº 737**, de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Diário Oficial da União. 96(Seção 1e). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2001/prt0737_16_05_2001.html. Acesso em: 10 jun 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Viva: Vigilância de Violências e Acidentes, 2006 e 2007**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/vivapres4.pdf>. Acesso: 15 mar 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 mar 2022.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2018 Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar 2022.

_____. Ministério da Saúde. **Programa de Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde;

Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 15 mar 2022.

BRITO, M. A., MELO, A. M. N., VERAS, I. C. et al. Fatores de risco no ambiente no ambiente doméstico para quedas em crianças menores de cinco anos. **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 3, e2017-0001, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.03.2017-0001>. Acesso em: 24 abr 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. **Biosafety in microbiological and biomedical laboratories**. 4a. ed. U.S. Department of Health and Human Services, Atlanta, 1999, 250p.

COELHO, J. P. S. L. Ensino de primeiros socorros nas escolas e sua eficácia. **Revista Científica do ITPAC**, v.8, n.1, 2015. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/coppex/revista%20volume%208/artigo7.pdf>. Acesso em: 24 abr 2022.

FARIA, F. H. P. de; AGUIAR, A. C.; MOURA, A. T. M. S. de et al. Percepções de profissionais de saúde da família e de educação sobre a Promoção da Saúde no ambiente escolar. **Revista de APS**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9651>. Acesso em 24 abr 2022.

LISBOA, D. G. de F.; PICCOLO, J.; REZENDE, H. de. Ações de saúde desenvolvidas em escolas de educação infantil sob a perspectiva dos professores. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 3, p. e9945, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e9945.2022>. Acesso em: 24 abr 2022.

SOUZA, A. C. de; MALTA, C. M.; COSTA, S. S. de et al. Primeiros Socorros para profissionais da Educação Infantil: um estudo quase-experimental. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p.14-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p14-27>. Acesso em 24 abr 2022.

FARIA, C. G., QUEIROZ, D. B., MATIAS, O. M.; MELO, T. P. Principais causas de internação por acidentes domésticos na infância em um hospital Universitário do Oeste do Paraná. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, v. 22, n. 2, p. 103-109, 2018. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20180405_095557.pdf. Acesso em: 24 abr 2022.

DOMENE, S. M. A. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. **Psicol USP**, v. 19, n. 4, p. 505-517, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000400009>. Acesso em: 24 abr 2022.

GOMES, J. P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 84-91, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5229>. Acesso em: 24 abr 2022.

HENN, C. O. **Acidentes que acometem crianças menores de cinco anos: uma revisão integrativa.** 2014. 31 f. Trabalho de conclusão de Curso (9 Bacharelado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183541>. Acesso em: 24 abr 2022.

PRESTES, A. do R. **Modelo de mapa de riscos para serviços de conservação de obras rodoviárias.** 2009. 98 f. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2009.

LACERDA, A. B. M.; SOARES, V. M. N.; GONÇALVES, C. G. de O. et al. Educational workshops as a strategy to promote hearing health in adolescents: an exploratory study. *Audiol Commun Res*, v. 18, n. 2, p. 85-92, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000200006>. Acesso em: 24 abr 2022.

LIBERAL, E. F.; AIRES, R. T.; AIRES, M. T.; OSÓRIO, A. C. A. Escola segura. *Jornal de Pediatria*, v. 81, p. s155-s163, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/8sLR3tHL5z6tFh6m97567Bp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr 2022.

MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. *Ciência & Educação*, v. 25, n. 1, p. 131-144, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010009>. Acesso em: 25 abr 2022.

MARCHIORI, A. F. Estudo sobre os acidentes e o conhecimento como mecanismo de prevenção: compreendendo o cuidar e educar na educação infantil. *Zero-a-Seis*, v. 15, n. 27, p. 77-98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p77>. Acesso em: 25 abr 2022.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. bras. Educ.**, v. 22, n. 71, p. e227169, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227169>. Acesso em: 25 abr 2022.

PACHECO, I. C. O. **Saberes e estratégias preventivas de mães e cuidadoras sobre a prevenção de injúrias não intencionais na primeira infância.** Dissertação. (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30561>

PONZETTO, G. **Mapa de riscos ambientais: NR-5.** 2. ed. São Paulo: LTr, 2007. 134 p.

PRESTES, A. do R. **Modelo de mapa de riscos para serviços de conservação de obras rodoviárias.** 2009. 98 f. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2009.

SAADATI, M.; TABRIZI, J. S.; REZAPOUR, R.; KALAJAHI, R. A. Atitude e desempenho de prevenção de lesões em casa: um estudo baseado na comunidade em uma comunidade segura designada. **Revista de pesquisa sobre lesões e violência**, v. 12, n. 2, p. 145, 2020. Disponível em: [10.5249/jivr.vo112i2.1506](https://doi.org/10.5249/jivr.vo112i2.1506). Acesso em: 26 abr 2022.

SENA, S. P.; RICAS, J.; VIANA, M. R. A. A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental. **Rev Med**, v.18, n. 4 (Supl 1), p. S47-S54, 2018. Disponível em: <http://rmmg.org/exportar-pdf/1400/v18n4s1a08.pdf>. Acesso em: 24 abr 2022.

SILVA, D. J.; WANDERLEY, T. P. S. P.; NORONHA, M. P. S.; et al. Conhecimento dos profissionais na educação infantil sobre primeiros socorros: revisão de literatura. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 2020, Recife. **Anais [...]** Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2020. p. 1-13. <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.0297RESUMO>

SILVA, J. de S.; FERNANDES, K. da S. **Acidentes domésticos mais frequentes em crianças**. 2019. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Enfermagem) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2019. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/284>. Acesso em: 20 mar 2022.

SOCIEDADE DE PEDIATRIA DE SÃO PAULO. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência**. WAKSMAN, R. D.; HIRSCHHEIMER, M. R.; PFEIFFER, L. (Coords.). 2.ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina, 2018. Disponível em: https://www.spasp.org.br/downloads/Manual_Atendimento_Crian%C3%A7as_Adolescentes_V%C3%ADtimas_Viol%C3%A2ncia_2018.pdf

SONGER, T. **History of Injury Epidemiology**. Universidade de Pittsburgh. Disponível em: www.pitt.edu/epi2670/injuryhistory/sld002.htm. Acesso: 10 jun 2022.

TAPIA, L. S. **Ambiente físico de escolas municipais e os riscos de acidentes com escolares**. 2018.169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51825>. Acesso em: 28 mar 2022.

VALLE, L. C. P. do; MORAIS, R. de CM. de; PACHECO, T. J. A. Morbimortalidade infantil por causas externas, Distrito Federal, 2015-2019: estudo de correlação. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 10, p. e202101018725, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18725>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VERÇOSA, R. C. M.; SILVA, M. D. B. P.; SANTOS, M. M. et al. Conhecimento dos professores que atuam no âmbito escolar acerca dos primeiros socorros. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 78-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p78-8>. Acesso em: 10 jun 2022.

VIEIRA, L. J. S. S.; ARAÚJO, K. L.; CATRIB, A M. F.; VIEIRA, A. C. V. C. O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/18061230.2005.p78>. Acesso em 24 abr 2022.

FILÓCOMO, F. R. F., HARADA, M. J. C. S., MANTOVANI, R.; OHARA, C. V. S. Perfil dos acidentes na infância e adolescência atendidos em um hospital público. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 30, n. 3, p. 287-294, 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700044>.

SILVA, M. F., FONTINELE, D. R. S., OLIVEIRA, A. V. S. et al. Fatores determinantes para a ocorrência de acidentes domésticos na primeira infância. **Journal of Human Growth and Development**, v. 27, n. 1, p. 10-18, 2017. <https://doi.org/10.7322/jhgd.127643>.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.006)

PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA

Maria Luiza Santos Gama

Professora Mestra da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus de Bacabal. Curso de Pedagogia. Email: mariagama@professor.uema.br

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo objeto de estudo é o planejamento coletivo como ferramenta de mediação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores. Objetivando analisar a importância do planejamento coletivo como um espaço/tempo dialógico de formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico. A discussão partiu da perspectiva do planejamento de ensino como prática coletiva crítico-reflexiva, numa abordagem qualitativa, de natureza descritiva e explicativa e, o questionário como instrumento de coleta de dados. Contando ainda, com a contribuição de estudos desenvolvidos por: Gandin, 1995; Fiorentini, 2004; Vasconcellos, 2006; Ibiapina e Lima, 2007; Araújo, 2010; Imbernón, 2010; Gama, 2016 entre outros. A discussão e os resultados do trabalho apontaram que o planejamento coletivo já instituído na escola pode ser fortalecido, aperfeiçoado e considerado uma ferramenta de formação continuada de professores no espaço/tempo escolar, com a viabilização e mediação do coordenador pedagógico, o que pode vir a gerar benefícios, especialmente, para os professores, por desenvolver conhecimentos e práticas importantes

para aprender e ensinar coletivamente, bem como para a escola, de modo geral.

Palavras-chave: Planejamento coletivo, Coordenador pedagógico, Mediação, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte das discussões e reflexões desenvolvidas numa pesquisa realizada na escola de Educação Básica na Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, cujo pressuposto da investigação é o planejamento pedagógico coletivo como possibilidade de formação continuada e o desenvolvimento de práticas educativas que contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem dos professores que atuam no ensino médio.

Nosso interesse pelo tema surgiu da necessidade de entendermos a relação da prática pedagógica dos professores no contexto do planejamento de uma escola de Ensino Médio da rede estadual, no município de Bacabal. Considerando o planejamento como uma ferramenta de formação continuada na escola, mediada pelo Coordenador Pedagógico.

Nas reuniões para elaboração do planejamento presenciamos manifestações de insatisfação de alguns professores relacionadas à forma como essas reuniões são conduzidas, uma vez que poucos valorizam a interação e a participação nas atividades de planejamento quando realizadas em grupo. Nesse aspecto, o coordenador pedagógico deve mediar as relações que se estabelecem entre os pares, de modo que promova a integração do grupo de professores, e estes passem a priorizar nesse tempo/espço o diálogo, que consideramos a forma primordial de realização da linguagem.

Essa motivação nos levou a acreditar no planejamento como trabalho coletivo, baseado na negociação de sentidos e no compartilhamento de significados. E por entendermos, que formação continuada é um processo educativo que ocorre por decisão consciente do sujeito dentro e fora do local de trabalho e que vai além do tempo assegurado por lei na jornada de trabalho do profissional da educação. Visto que, formação continuada é aperfeiçoamento permanente e desenvolvimento profissional que se dá por meio de troca de experiências iluminadas pela teoria, dentro e fora da escola.

Neste trabalho objetivamos analisar a importância do planejamento coletivo como um espaço/tempo dialógico de formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico. Para tanto, operacionalizou-se as ações de discorrer sobre as concepções de planejamento de ensino e formação continuada;

refletir acerca das estratégias de formação continuada na escola e sua relação com o planejamento coletivo; discutir a mediação do coordenador pedagógico no planejamento destinado à formação continuada de professores.

Os resultados da investigação apontaram que o planejamento coletivo já instituído na escola pode ser fortalecido, aperfeiçoado e considerado uma ferramenta de formação continuada de professores no ambiente escolar com a viabilização e mediação do coordenador pedagógico. Assim como, trazer benefícios, especialmente, para os professores por desenvolver conhecimentos e práticas para aprender e ensinar, bem como, para o coletivo escolar.

SIGNIFICADO DA ATIVIDADE DE PLANEJAR

O planejamento é atitude que envolve a mudança de postura pessoal, filosófica e política do ato de planejar (VASCONCELLOS, 2003; IBIAPINA e LIMA, 2007). Essa concepção contribui de forma substancial para transformar a escola e a sociedade em espaços mais flexíveis, abertos à cultura e à diversidade. A visão de prática de planejamento como atitude de mudança é essencial para a atividade docente por configura-se como instrumento e resultado de transformação que orienta e organiza situações de convívio, negociação e colaboração necessária ao trabalho coletivo no contexto histórico-social (VIGOTSKI, 1998).

Nesse sentido, o planejamento é um instrumento de intervenção na realidade, que torna capaz e efetivo esse processo, e quando mediado pelo coordenador pedagógico, torna-se um instrumento de formação continuada no próprio espaço escolar. Assim, a mudança no planejamento das atividades docentes requeridas, seja pelo indivíduo, pelo grupo ou pela instituição, implica organização sistemática, contínua e dinâmica na sua elaboração, além de coerência na realização.

Para Vasconcellos (2006, p. 79), "(...) planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto". Assim, a atividade de planejar não é somente projetar ações futuras, mas é também agir em função daquilo que se projetou, do pensado, do idealizado como realidade desejada, com coerência entre o que foi idealizado e sua realização.

Segundo Ibiapina e Lima (2007, p. 103), "(...) planejar significa prever ações futuras de forma sistemática, dinâmica e particular". Donde se pode depreender que o ato de planejar, prever ações futuras e se articulam de forma interdependentes para o alcance de objetivos comuns. Nesse processo, antecipação e realização são atitudes de um professor, de um grupo, ou até mesmo de toda a escola e sociedade, cuja ação projetada (objetivo) não é qualquer ação, é ação prevista, realizada com um fim a ser alcançado no sentido de transformar a realidade.

Compartilhando da perspectiva colaborativa, Araújo (2010, p. 97) afirma que o planejamento "(...) reveste-se de atividade didático-pedagógica de prever e sistematizar ações compartilhadas de decisão, execução e avaliação que concebem a dimensão humana, política e técnica em processo de interação e intervenção crítica na realidade". Portanto, o planejamento é uma atividade colaborativa que ocorre com a participação dos professores de forma processual, valorizando o diálogo, a reflexão coletiva, a interação, a negociação nas decisões e ações compartilhadas, asseguradas pela interação nas dimensões humana, política e técnica.

Contudo, nesse processo de construção coletiva, existe um elo, o coordenador pedagógico, que faz a mediação de saberes, práticas e conhecimentos do professor, que se faz autor e construtor de sua própria prática de planejamento em colaboração com seus pares.

O planejamento é colaborativo quando, entre o grupo de professores e a coordenação pedagógica existe interação, de modo que a participação ocorra nas etapas de elaboração, execução e avaliação. Essas três dimensões pressupõem-se necessárias à busca da unidade entre teoria e prática (IBIAPINA; LIMA, 2007).

A prática de planejamento dos professores como processo inacabado e incompleto busca refletir sobre os desafios do contexto escolar, revelar necessidades, negociar sentidos e ressignificar o trabalho, criando formas de enfrentamento e compromisso com a transformação da prática (GAMA, 2016). Assim, compreende-se, que o planejamento é sempre uma aproximação, não pode transformar-se em algo fechado, nem negar o movimento do real. Por isso, buscamos na abordagem das práticas de planejamento, formas alternativas de concebê-lo.

PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO

Para expansão do conhecimento das práticas de planejamento, passamos a especificá-las de acordo com suas características:

- a. Prática de Planejamento Operacional/Normativo – está relacionada às operações de caráter administrativo (operacional), cujas ações se voltam mais para as metodologias (como) e para o provimento e a racionalização de recursos humanos, materiais e informacionais, e à efetiva utilização desses recursos e dos meios de trabalho, ou seja, essa prática está voltada para o aspecto organizacional do planejamento.
- b. Prática de Planejamento Estratégico – privilegia a prática gerencial da atividade de planejar e tem como pontos ou características comuns a questão da qualidade, da participação e da missão. A qualidade é proposta de maneira mais ampla e aberta, e a ênfase é posta na ação de solucionar problemas para satisfazer o cliente. A missão é o aspecto que apresenta a necessidade absoluta da instituição, envolve os objetivos amplos que dizem respeito às grandes linhas de orientação, que embora possam ser definidos pelos profissionais da educação (escala hierárquica) já estão estabelecidos e são intocáveis, e o planejamento limita-se então, aos meios. Quanto à participação, é limitada à funcionalidade das pessoas de cada setor, ficando mais ao nível de decisão atribuída a todos. Ou seja, mais ao nível da autonomia consentida, também chamada de relativa.
- c. Prática de Planejamento Participativo – nesse modelo é fundamental a ideia de transformação social baseada na participação efetiva, voluntária, sistemática e processual dos profissionais da educação. Isso quer dizer, que os professores e os demais profissionais da educação de uma instituição podem transformar-se a si mesmos, tendo em vista influir na transformação da realidade global. Assim, a prática do planejamento participativo está imbuída do aspecto político, diretriz da participação na organização da mudança das estruturas sociais existentes. Nessa

concepção, a prática de planejamento pressupõe uma visão de mundo na qual "(...) é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta, e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana" (GANDIN, 1995, p. 28).

- d. Prática de Planejamento Colaborativo – a colaboração é o princípio básico que pode tirar o professor da condição de espectador, elevando-o à condição de sujeito, capaz de intervir e contribuir para a transformação do processo educativo e formativo dos docentes.

Ibiapina e Lima (2007) conceituam planejamento colaborativo como um processo que se organiza por meio da participação colaborativa e de permanente reflexão crítica sobre as condições subjetivas e objetivas do contexto escolar com a finalidade de prever decisões sobre as ações de execução e de avaliação, de forma a atender interesses e necessidades dos professores, dos alunos e dos demais implicados na atividade de ensino e de aprendizagem.

O planejamento pedagógico do professor de acordo com o contexto histórico, sociocultural e político de cada época, assume características que o diferencia em suas concepções e organização.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE PLANEJAMENTO

As discussões acerca da formação continuada de professores na atualidade, em decorrência das constantes mudanças socioeconômicas, políticas e culturais têm provocado novas exigências e apresentado novos desafios para se pensar e refletir sobre como enfrentar esses desafios e como atender essas exigências, suscitando o surgimento de novas proposições no sentido de (re) ver e (re) definir a formação de professores.

No contexto atual despontam novos e velhos problemas, que por sua vez, lançam novos desafios aos sistemas escolares e aos profissionais que neles atuam. Entre os desafios colocados para os profissionais da educação e, em especial, para os professores, se encontra o desenvolvimento da capacidade de redefinição da escola para dá respostas à sociedade e aos desafios que lhes são

colocados para a formação de professores com vista a garantir o atendimento das demandas educacionais.

A possibilidade de a escola promover a formação continuada como uma ferramenta de enfrentamento dos desafios e das problemáticas inerentes ao trabalho docente provoca discussões e reflexões sobre as necessidades formativas desses profissionais e sua instrumentalização para dá respostas às questões recorrentes e também novas, do contexto escolar. Sendo estas, vislumbradas como possibilidade de mudança na prática do planejamento.

Na visão de Vasconcellos (2006, p. 36), o planejamento é uma necessidade considerada como possibilidade, ou seja, "(...) aquilo que deve ser, que não se pode dispensar, e como possibilidade, ou, aquilo que não é, mas poderia ser que é realizável", esse é um pressuposto fundamental no planejamento, a necessidade de mudar, mas essa mudança não se dá espontaneamente, há necessidade de uma ação em determinada direção, pois, não é uma ação qualquer, mas ação qualificada, mediada e intencional: ação transformadora. Que requer para sua efetivação a mediação de instrumentos teórico-metodológicos na forma da coordenação pedagógica; da teoria para orientar a prática; de método de trabalho que norteie os procedimentos e a organização das ações que permita interferir na realidade existente.

Para Marx (2002), aquilo que os indivíduos manifestam na sua vida, é a reprodução daquilo que realmente são, pois eles dependem das condições materiais da sua produção, ou seja, das relações que os homens estabeleceram com a natureza e na vida social foram surgindo outras necessidades, desde as mais simples até as mais complexas, aumentando o grau de exigências à medida que as necessidades foram sendo satisfeitas. Visto dessa forma, o surgimento de necessidades ocorre de forma dinâmica, processual e expansiva, condicionado às circunstâncias histórico-sociais, emergindo da capacidade do olhar de cada professor para captar, no seu entorno, as demandas que vão aparecendo como possibilidade de realização.

Uma necessidade formativa recorrente nos discursos dos professores é a falta de apoio pedagógico, indicando que o espaço de reflexão coletiva e contínua da prática de planejamento deve ser mediado pelo coordenador pedagógico, coerente com o PPP da

escola. Caso contrário, instala-se a possibilidade de se criar um fosso entre a reflexão e as condições para se colocar em prática, e que, com o tempo, levará ao descrédito no processo.

No planejamento coletivo a proposta é considerar a prática como eixo referencial, fazer reflexão sobre ela de maneira mais particularizada, buscando refletir e estudar sobre os problemas, metas e projetos de ações, descartando os discursos infundáveis, onde nada é sistematizado, transformando-se por vezes em espaços de “catarse” (momento de descarregar as tensões, mágoas ou frustrações). Trata-se de transformar esse espaço, num ambiente de troca de experiências, expressão de suas práticas e compartilhamento das concepções dos participantes. Compreendemos que a necessidade existe para todos e que sua satisfação depende da organização e das relações. Logo, no âmbito do planejamento de ensino a forma como os professores se organizam e se relacionam na construção do planejamento implica uma conjugação de interesses tanto individual quanto coletivo, além dos interesses da instituição.

A falta de credibilidade dos professores na potência do planejamento, em muitos casos, deve-se a fatores de natureza tanto objetiva quanto subjetiva. O que significa que existem pressões de ambos os lados, e o professor não está imune a elas. Cabendo ao próprio professor resistir e lutar contra as forças opressoras, encarando o desafio de lutar pela transformação da forma de planejar, se esta não atende suas necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos. Quebrando as amarras externas e internas, buscando ele próprio com seus pares, sentido para o que faz, como sugere Vasconcellos (2006, p. 37): “(...) precisamos nos aproximar, precisamos somar as forças – ainda que diminutas – dos que desejam, dos que estão vivos e querem lutar pela vida (...)”. Essa proposta do autor é um convite aos professores para aceitar o desafio de resgatar o planejamento como possível e necessário.

Essa proposta, é ela própria, uma necessidade de superação da descrença no planejamento, de recuperação do seu sentido, a fim de apontar alternativas de praticá-lo. O que implica resgatar a necessidade e a possibilidade de planejar. Assim, os professores ao assumirem a possibilidade de realizar ações para a transformação de sua prática de planejamento estão se colocando na condição de

sujeitos de transformação quanto à sua prática e, em relação a ela, manifestando duas dimensões essenciais: o querer e o poder.

A primeira dimensão refere-se ao mais alto nível de complexidade humana, a política, que aponta para a capacidade de tomar decisões, assumir posicionamentos. A segunda dimensão relaciona-se à primeira, porém, refere-se às condições objetivas para a ação (os meios – os recursos, sejam materiais ou estruturais) e às condições subjetivas que é o saber (habilidades, conhecimentos e atitudes). Entre as duas dimensões referidas (querer e poder) se coloca uma terceira dimensão a do saber fazer, que representa a utilização do saber, do conhecimento para a realização da prática de planejamento (VASCONCELLOS, 2006).

No processo de mudança do planejamento, necessidades e possibilidades se interconectam para sua realização como atividade humana. Não havendo manifestação da primeira enquanto potência (atividade do professor), a segunda não é vislumbrada como ferramenta para produção da transformação (potencialidade). E o planejamento somente terá sentido se o professor manifestar vontade de mudar sua prática, reconhecendo que existem possibilidades para tal ação. O que não é nada fácil, considerando que existem fatores internos (o professor que abriu mão de lutar, de resistir contra as pressões equivocadas) e externos (a falta de condições, a formalidade do cumprimento do programa) que incidem e interferem diretamente nesse processo. E o professor, por lidar diretamente com os alunos, necessita de saberes que o leve a uma prática de planejamento reflexiva-crítica.

Por reconhecer que o trabalho do professor é extremamente complexo, ele deve estar preparado para exercê-lo, consciente de que tem necessidade de aprimoramento contínuo. Nessa perspectiva, a necessidade de planejamento aponta a dimensão política como essencial para a construção da prática de planejamento na qual os professores sejam protagonistas, partindo deles próprios a vontade de mudar, buscando tanto quanto possível se apropriar de saberes, conhecimentos e experiências, construindo assim, seu próprio capital (HOLZMAN, 2002), ou conteúdo formativo para ressignificar a prática de planejamento.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO

TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

A denominação trabalho coletivo tem assumido uma variedade de sentidos e significados. Esse tipo de organização do trabalho está relacionado à necessidade dos processos de democratização das relações vivenciadas na escola – especialmente pela elaboração do planejamento e os ganhos que trazem à prática docente – sendo considerada como recurso para resolução de problemas, necessidades e/ou desafios colocados à educação.

Fiorentini (2004, p. 47) discute em seus estudos a polissemia e a dispersão existente em torno do termo trabalho coletivo, e afirma que existe “(...) uma dispersão semântica envolvendo termos como trabalho coletivo, trabalho cooperativo, trabalho colaborativo e colegialidade artificial”. Para o autor, esses termos ora são empregados como sinônimos, ora de forma polissêmica, revelando múltiplos sentidos. E para esclarecer a dispersão semântica do termo – trabalho coletivo –, ele fez o mapeamento dos seus múltiplos sentidos e significados, destacando, entre eles, o trabalho cooperativo e o colaborativo.

O trabalho colaborativo é a forma que ultrapassa as fronteiras do trabalho coletivo cooperativo, avançando mais para o centro do processo de transformação. Dialeticamente, torna-se espaço de confronto de ideias, ações e práticas reflexivas; retira o sujeito da condição de passivo elevando-o à condição de construtor de novos conhecimentos, além de orientá-lo a desenvolver práticas colaborativas, espontâneas e voluntárias.

A mudança da organização educacional e do trabalho docente passa, inicialmente, por um processo formativo dos profissionais da educação que comporta as formas mais comum de trabalho: o trabalho individual e o trabalho coletivo. Não estamos nos referindo ao trabalho individual no sentido do individualismo forçado, ou aquele causado por elementos naturais, ou ainda, determinado por elementos contextuais, mas do isolamento escolhido pelo professor ou desenvolvido pela cultura profissional (GAMA, 2016).

Nesse aspecto, Imbernón (2010, p. 64) alerta:

“Não devemos confundir o “isolamento” do “individualismo” com a “individualidade” ou “individualização”. A individualidade é a capacidade para executar o juízo

livre de restrições e independentes, e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções.

Tanto a individualidade quanto a individualização contribuem para a formação e o trabalho dos professores porque estes necessitam de momentos para (re)pensar a prática de planejamento. Esses momentos de reflexão e de análise são benéficos para expandir a compreensão da dimensão da individualização profissional, mas é recomendável cuidado para que certas práticas individuais não resultem em isolamento.

O trabalho coletivo não exclui o desenvolvimento de habilidades individuais, uma vez que os professores necessitam desenvolver essas habilidades, assim como outras que envolvam parcerias e colaboração, como revela Imbernón (2010, p. 65): "(...) trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a fim de se conhecerem e ampliarem as metas de ensino".

Na perspectiva do trabalho colaborativo, a formação continuada de professores é um processo capaz de romper a barreira do individualismo, expandindo-se para outras formas de organização do trabalho, sem, contudo, ocultar ou deixar de mencionar as dificuldades que se apresentam nesse processo. É importante não confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou de adesão a modismos, que costumam ser mais atrativos do que o procedimento real de colaboração.

Portanto, o trabalho coletivo é um instrumento que, ao ser desenvolvido pelos professores, comporta tanto as habilidades individuais quanto as grupais, rompendo com o individualismo na forma de isolamento, cultura que cria uma distância entre o compromisso e o trabalho do professor por facilitar a falta de solidariedade e a compartimentalização do trabalho, gerando a incomunicabilidade e a falta de diálogo entre seus pares.

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao coordenador pedagógico compete a coordenação de tarefas, agrupadas sob o termo gestão, que se refere a todas as atividades de acompanhamento do trabalho das pessoas, incluindo o cumprimento das atribuições de cada membro do grupo, a realização do trabalho coletivo, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação do desempenho e a formação de professores. Essa prática é função do coordenador pedagógico, seja no acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, como nas demais responsabilidades no âmbito da escola.

Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 349) afirma que: “coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto”. Competindo ao coordenador pedagógico, segundo o referido autor (2003, p. 349) assegurar:

- a. A execução coordenada de atividades dos setores e dos sujeitos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas;
- b. O processo participativo de tomada de decisões, cuidando, ao mesmo tempo, que estas se convertam em medidas concretas efetivamente cumpridas pelo setor ou pelas pessoas em cujo trabalho são aplicadas;
- c. A articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o coordenador desempenha suas funções.

Assim o coordenador pedagógico assume o papel de mediador de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos.

Na perspectiva colaborativa, esse profissional recebe a função de coordenar o trabalho coletivo, assegurando que todos tenham as condições necessárias para sua realização, e em especial, as do ambiente formativo dos professores. Assim como, reconhecer que sua função na escola é de caráter interativo, colocando-se a serviço das pessoas e da organização, buscando sempre soluções para os problemas e saber coordenar o trabalho visando sua dimensão coletiva.

O planejamento coletivo é a principal ferramenta de mediação de que dispõe o coordenador pedagógico para promover a formação continuada dos professores na escola e para enfrentar os desafios inerentes à sua função. Formação essa, aqui entendida como processo educativo realizado dentro da jornada de trabalho dos professores, que possibilita por meio da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, criar condições para construir novo rumo no processo educativo.

Para Medeiros (2007), o planejamento é a ação norteadora do trabalho pedagógico de professores e coordenadores. Portanto, essa atividade deve se sustentar na intencionalidade, sistematização e reflexão. Ou seja, todos devem estar conscientes do seu fazer pedagógico.

DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE

O trabalho do coordenador pedagógico nos dias atuais, vem demonstrando, que a função desse profissional se torna cada vez mais complexa e desafiadora na gestão educacional, pois ele tem frequentemente realizado atividades que envolvem tanto a dimensão pedagógica quanto a dimensão política da prática escolar.

Na organização escolar seu papel é mediar relações que permeiam as práticas escolares, cuidando para que se cumpra sua função social, de modo a assegurar o direito de todos à educação. E de modo especial, promover atividades que contemplem as necessidades formativas dos professores.

Na atualidade, devido à diversidade de funções atribuídas à escola como agência instrutora e educadora, novas exigências são feitas ao coordenador pedagógico, dentre as quais, a urgente tarefa que lhe cabe nas dimensões política, pedagógica e de liderança no espaço escolar, devendo ser um articulador entre todas as esferas que fazem parte do processo ensino e aprendizagem, e um mediador das práticas reflexivas e das discussões que antecedem a tomada de decisões, buscando negociar com seus pares as melhores condições e formas de organização do trabalho coletivo.

Na concepção do trabalho coletivo, Augusto (2006) afirma que “é preciso construir histórias institucionais”. Mas para que isso venha

a acontecer é preciso antes que se rompa com as antigas práticas individualizadas e de mando, passando a adotar práticas de gestão democrática e participativa que permitam dar voz e vez aos sujeitos que fazem a escola, compartilhando e negociando reflexão, discussões, tomada de decisões e práticas coletivas; asseguradas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), para que se efetive sua implementação e para consolidar uma história construída a muitas “mãos”, isto é, institucionalizada.

Portanto, as atividades do coordenador pedagógico são movidas por competências política e pedagógica que exigem de todos, paciência e força de vontade e que estejam voltados para um trabalho de transformação da prática docente cristalizada, em uma prática dinâmica e criativa para o atendimento das demandas da sociedade nos tempos atuais. Essas competências exigem ainda do coordenador pedagógico o bom senso, pois ele vai estar o tempo todo lidando com pessoas que têm suas próprias concepções de educação.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO TRABALHO COLETIVO

A vida moderna está marcada por várias experiências individualistas, orientadas por investidas egocêntricas, que deliberam sobre as questões das esferas política, social e pessoal. Essa manifestação se propaga por vários contextos, notadamente no educacional, provocando a ausência de um trabalho coletivo entre os profissionais do ensino. Fator que tem motivado estudos e trabalhos com essa temática, a exemplo do estudo de Raposo e Maciel (2005) que discute as interações professor-professor na construção do PPP na escola. Enfatizando fundamentalmente nessa relação à importância da formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico.

Na perspectiva sociointeracionista e construtivista os objetivos escolares, comum a todos, se constroem por meio de negociações, “... através da ação conjunta das sugestões sociais e da participação ativa do sujeito no desenvolvimento de simbolizações personalísticas do objeto que o ser humano participa de seu desenvolvimento” (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 2). Isto é, a formação do professor se

dá na interação interpessoal que ele estabelece com seus pares, por meio da discussão, reflexão, negociação de sentidos e significados de seu desenvolvimento e sua participação e contribuição para a elaboração e implementação do projeto que o grupo de professores desenha para a unidade escolar de sua atuação.

Nesse sentido, mais importante do que formar é formar-se, pois, todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação (NÓVOA apud RAPOSO e MACIEL, 2005). Esse é o autêntico sentido da formação do professor que adquire na formação inicial uma base teórica que sustenta o início de sua prática docente, mas que logo lhe aponta a necessidade de novos conhecimentos que só lhe será possível através de sua própria prática pedagógica e da interação com os outros professores, na troca de experiências, cabendo-lhe filtrar as informações recebidas, aproveitando aquelas que mais se coadunam com os seus objetivos pessoais e os objetivos comuns ao projeto de escola.

A atuação do coordenador pedagógico é fundamental na gestão do trabalho coletivo, na medida em que se faz necessária a mediação de um par mais experiente, para assegurar as condições de realização da reflexão, que orienta o trabalho do professor e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional, desde o planejamento de ensino, execução das atividades curriculares e avaliação. (VIGOTSKI, 1998).

METODOLOGIA

Situamos a metodologia desta pesquisa como descritiva e explicativa de acordo com os objetivos e de natureza qualitativa para realizar os procedimentos metodológicos que serviram para sua operacionalização. Quanto à técnica e os instrumentos utilizados na produção dos dados, elegemos o questionário respaldado em autores que defendem a produção de informações com a utilização de meios abertos e flexíveis, possibilitando a expressão livre e a autonomia dos participantes durante o processo de pesquisa.

O questionário incluiu perguntas fechadas e abertas para possibilitar aos participantes responderem de forma direta, informando dados sobre sua formação acadêmica, experiência profissional, e

ainda, sobre o que pensam os professores acerca do planejamento coletivo e sua relação com a formação continuada na escola.

González Rey (2005, p. 51) afirma que existem dois tipos de questionários: o fechado e o aberto. E sobre o questionário fechado, faz a seguinte afirmação:

(...) é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outras informações (...), ou seja, em relação a temas que podem ser descritos pelo sujeito e que caracterizam aspectos objetivos e subjetivos de suas diversas atividades e contextos, formando parte de suas representações conscientes.

Os dados oriundos das questões fechadas, subsidiaram a caracterização de aspectos objetivos relacionados ao tipo de planejamento realizado na escola; sua periodicidade; os participantes e sua importância enquanto ferramenta de mediação do coordenador pedagógico.

Quanto às questões abertas. “Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas (...)” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 204). Estas foram usadas para coletar informações acerca da relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada de professores e a importância da mediação do coordenador pedagógico na realização da modalidade de planejamento coletivo na escola

As informações obtidas dos professores sobre o tema planejamento coletivo foram consideradas como ponto fundamental para a análise, discussão e resultados deste estudo. Obtidas por meio de uma amostra dos professores (seis) do turno matutino da escola campo. Os quais foram identificados por codinomes para mantê-los anônimos. São eles: Amor, Carinho, Esperança, Honestidade, Idoneidade e Respeito. E para efeito de caracterização dos participantes apresentamos a Figura 1, contendo o perfil acadêmico e profissional dos mesmos.

Fig.1 – Identificação e caracterização dos participantes

Identificação	Amor	Carinho	Esperança	Honestidade	Idoneidade	Respeito
Graduação	Pedagogia	Pedagogia e Filosofia	Química	História e Filosofia	História	Matemática
Pós-Graduação	Espec. (Superv. Escolar)	Espec. (Coord. e Superv.)		Espec.(História, Filosofia e Gestão Escolar)	Espec. (História Geral)	Espec. (Fund. de Matemática)
Componente curricular	Geografia	Filosofia e Sociologia	Química	Filosofia e Sociologia	História	Matemática
Sexo	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

De seis professores, 4 são graduados em disciplinas da área de Ciências Humanas com os componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, 1 na área de Matemática com o componente curricular Matemática e 1 na área de Ciências da Natureza, com o componente curricular de Química. 5 professores possuem Pós-graduação em nível de Especialização, sendo: 1 em Supervisão Escolar, 1 em Coordenação e Supervisão Escolar, 1 em História, Filosofia e Gestão Escolar, 1 em História Geral e 1 em Fundamentos de Matemática. Dos 6 participantes, 5 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

As informações obtidas com o questionário possibilitaram traçar o perfil dos colaboradores e conhecer as concepções de planejamento coletivo e sua relação com a formação continuada na escola, mediado pelo coordenador pedagógico, que trataremos mais à frente neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho apontaram que a relação entre Planejamento Coletivo e Formação Continuada resulta na inter-relação mediada pelo coordenador pedagógico

A análise da história do processo de formação dos professores, apresenta a existência de três vertentes que se destacam: o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade técnica instrumental, também considerado modelo clássico, que embora epistemologicamente seja muito questionado, ainda persiste em muitas instituições formadoras; o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade prática, que surgiu para dá

respostas ao modelo anterior, e o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade reflexiva crítica, que evidencia na formação profissional, preocupação em potencializar uma nova cultura formadora, que garanta o desenvolvimento profissional ancorado na teoria e na prática, buscando a transformação da prática. (IMBERNÓN, 2010).

O que nos leva a pensar na necessidade de considerar, por exemplo, as relações entre os professores e seus processos afetivos; a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela; a crença na capacidade de produzir conhecimento pedagógico em parceria com seus colegas de trabalho no próprio contexto escolar; a possibilidade de auto formação; a interação com seus pares e o trabalho coletivo (IMBERNÓN, 2010).

Buscamos entre os professores conhecer suas concepções de planejamento coletivo e de formação continuada e sua relação com o planejamento.

No que se refere ao primeiro indicador em discussão - Qual é a relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada de professores?

Quando indagado, **Amor**, aponta que: "*O planejamento coletivo nos possibilita mais aquisição de conhecimentos*". Na voz deste professor ganha corpo a formação continuada a partir da aquisição de conhecimentos no próprio ambiente de trabalho, no enfrentamento de diversas situações que os obrigam a pensar sobre o que fazem e como fazem, perspectiva presente no modelo de formação do profissional na prática.

Na perspectiva da racionalidade prática, esta não se separa da teoria, e o conhecimento só se torna útil e significativo quando é mobilizado a partir de problemas concretos e construído por meio do trabalho cotidiano do professor na reflexão sobre a ação. Nesse sentido, a prática é tanto um processo de investigação, quanto um contexto de aplicação (GÓMEZ, 1997).

Carinho sobre essa relação afirma que: "*planejamento coletivo envolve produção e formação de consciência dos participantes no processo*". **Carinho** demonstra uma consciência clara de que o planejamento coletivo leva à criação de espaços interativos, permitindo que os professores se apropriem dos seus próprios processos formativos, apontando para a necessidade de formação pautada

na perspectiva da prática crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo.

Alargando ainda mais a visão de formação continuada na perspectiva do profissional crítico-reflexivo, **Esperança** reconhece o valor e contribuição significativa do planejamento coletivo como espaço/tempo de reflexão crítica e construção de conhecimentos, ao afirmar que: *“No planejamento coletivo discutimos diferentes formas de conhecimento, compartilhando experiências que contribuem para a formação continuada de cada professor que participa”*. Assim, **Esperança** salienta que no processo de planejamento as discussões e reflexões, representam possibilidades concretas de compartilhamento de experiências entre os sujeitos. Dessa forma, a formação profissional deixa de ser um espaço destinado apenas à construção de saberes docentes e assume também a condição de espaço de constituição do ser professor na sua multidimensionalidade (MARQUES, 2015).

Honestidade faz menção à continuidade do processo de formação que parte da formação inicial à formação continuada, ao expressar: *“O coordenador dá continuidade no planejamento coletivo, onde acontece a nossa formação”*. Essa perspectiva se fundamenta em Marques (2015, p. 38) ao afirmar que *“...os processos de formação inicial e continuada de professores precisam articular situações coletivas que possibilitem ao professor movimentos que desenvolvam sua consciência”*. Nessa mesma direção, **Idoneidade** aponta que existe relação entre planejamento coletivo e formação continuada, ao afirmar: *“A aplicação prática do conhecimento adquirido e sua socialização no ambiente escolar...em uma dinâmica interativa, mediada pelo coordenador pedagógico no planejamento coletivo que se faz no ‘chão da escola’, como uma ferramenta de formação continuada dos professores”*. Nesse sentido, a dialética da relação teoria/prática, pressupõe a mudança de consciência e a mudança da prática. Trata-se da tão almejada articulação dialética, compreendida em um processo de aproximações sucessivas, de construção recíproca.

Para **Respeito**, assim como, para **Esperança**, a troca de experiências é um importante elemento dessa relação, ao afirmar que: *“...Ajuda os professores a trocarem ideias e experiências sobre a sala de aula, de forma produtiva”*.

Evidencia-se que os professores estão mais conscientes da necessidade de discussões e reflexões acerca do que acontece no espaço escolar, especialmente quanto à organização e sistematização das informações que são trocadas durante o planejamento que têm despertado nos professores o desejo de trabalhar juntos, discutindo e refletindo sobre a realidade da escola e do trabalho docente, especialmente, da sala de aula.

Os enunciados dos professores são fontes de informações importantes acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico, sua mediação nas reuniões de planejamento e seu aproveitamento para a efetiva formação continuada na escola, cumprindo-se, assim, a função primordial desse profissional da educação.

Com relação ao indicador - Que importância tem a mediação do coordenador pedagógico na realização da modalidade de planejamento coletivo na escola?

Amor afirma que o planejamento coletivo: *“É de grande importância, pois nos ajuda a fazer melhor o nosso trabalho”*. E Libâneo (2003, p. 349), ajuda a compreender como os sentidos produzidos acerca da mediação se assentam na categoria indicativa de que na realidade, nada é isolado, mas sim, que todo fenômeno possui conexão dialética, ao afirmar que: “coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto”. Nesse sentido, **Amor**, aponta a ajuda recebida por ele para melhoria do trabalho escolar como sendo resultado da mediação do coordenador pedagógico, ao mencionar o sujeito no plural, “nos ajudam” o que significa que essa ajuda não é unicamente para si, mas para aqueles que participam do planejamento.

Para **Carinho**, a importância da mediação reside no sentido de o planejamento coletivo ser um instrumento *“Para atualizar e tornar mais efetivo o ideal de conjunto das áreas de conhecimentos”*. Assim, a concepção de mediação da professora se traduz num desafio educacional que é atualmente trabalhar de forma coletiva. Pois, segundo Fernandes e Ibiapina (2015, p. 39), *...é por meio do planejamento que se trilham os caminhos que devem favorecer o alcance da função da escola, como espaço social, cultural e de formação”*. Destacando a importância da mediação para o estudo de temas que se aproximam e promovem a interdisciplinaridade entre

as áreas de conhecimentos. Na sua experiência como professora que participa dos planejamentos coletivos com frequência, essa professora fez tal afirmação.

As professoras **Esperança** e **Idoneidade** convergem, respectivamente, nos seus enunciados ao se referirem a planejamento coletivo como “*fundamental*” e “*é de suma importância*”. Ambas consideram a mediação um fio condutor entre o trabalho do professor e do coordenador pedagógico.

De acordo com **Esperança** “*Ele orienta a direção que o plano deve seguir e comporta-se como um facilitador no diálogo entre os professores de diferentes disciplinas*”. Nesse enunciado, ela evidenciou que considera a mediação do coordenador no planejamento como um instrumento de orientação do trabalho docente, além de torná-lo um espaço/tempo de diálogo entre os professores.

A compreensão do planejamento mediado pelo coordenador como espaço/tempo de diálogo é também compartilhada pela professora **Idoneidade**, que destaca o diálogo como um fator de esclarecimento de dúvidas e busca de soluções para algumas questões como afirma neste enunciado: “*A mediação do Coordenador Pedagógico é de suma importância, pois o mesmo estabelece o diálogo no sentido de esclarecer dúvidas e buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem*”.

Quanto ao indicador da mediação do coordenador pedagógico no planejamento coletivo, a professora **Humildade** entende que a mediação é uma ferramenta que auxilia no esclarecimento de dúvidas quando estas se apresentam. De fato, seu sentido se relaciona com a perspectiva defendida por Libâneo (2003, p. 349), quando afirma que: “*coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto*”. Que se dá a partir da “*articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o coordenador desempenha suas funções*” (IBID). De modo que, o planejamento coletivo pode ser compreendido como um potencial transformador da prática pedagógica do professor, desde que consiga desenvolver entre os professores a consciência coletiva como expressa Augusto (2006) ao considerar que é preciso construir histórias institucionais. Para que mesmo na ausência ou afastamento dos profissionais de suas

atuais funções, os professores se sintam qualificados a fazer planejamento entre pares.

Para **respeito**, a mediação do coordenador é importante por que *“auxilia o professor com sugestões de trabalho coletivo e de como lidar com os alunos. O coordenador é um mediador da relação entre os professores”*. A professora dá destaque à tarefa do coordenador nas dimensões política, pedagógica e de liderança no espaço escolar, devendo ser um articulador entre as esferas que fazem parte do processo ensino e aprendizagem, e um mediador das práticas reflexivas e das discussões que antecedem a tomada de decisões, buscando negociar com seus pares as melhores condições e formas de realizar um trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, **Respeito**, demonstra que tem clara compreensão da importância da mediação do coordenador pedagógico na *“articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o coordenador desempenha suas funções”* (LIBÂNEO, 2003, p. 349). Destacando que o coordenador pedagógico assume o papel de mediador de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Assim como reconhece que sua função na escola é de caráter interativo, colocando-se a serviço das pessoas e da organização, buscando sempre soluções para os problemas e saber coordenar o trabalho visando sua dimensão coletiva.

Os resultados da investigação apontam que o planejamento coletivo já instituído na escola pode ser fortalecido, aperfeiçoado e considerado uma ferramenta de formação continuada de professores no ambiente escolar com a viabilização e mediação do coordenador pedagógico. Assim como, trazer benefícios, especialmente, para os professores, por desenvolver conhecimentos e práticas para aprender e ensinar coletivamente, e de modo geral, para o coletivo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho criamos possibilidade de reflexão crítica sobre o planejamento coletivo como espaço/tempo de diálogo para a formação continuada de professores na escola, e esta, por conseguinte, como transformação da prática docente, mediada pelo coordenador pedagógico.

A partir dos enunciados de cada professor/a, foi possível identificar as relações que se estabeleceram com o planejamento coletivo como processo formativo e de desenvolvimento com o conhecimento. Essas relações, tanto de forma individual quanto coletiva, serviram para analisar a importância do planejamento coletivo enquanto instrumento de formação continuada.

As discussões e reflexões ocorridas no decorrer deste trabalho, permitiram o entendimento de que o planejamento coletivo já instituído na escola pode ser fortalecido, aperfeiçoado e considerado uma ferramenta de formação continuada no ambiente escolar, com a viabilização e mediação do coordenador pedagógico, o que pôde gerar benefícios para os professores, por desenvolver conhecimentos e práticas importantes para aprender e ensinar coletivamente.

A formação de professores em parceria (coordenador e professores) é também um desafio que requer engajamento dos envolvidos, atendendo a dupla exigência: do sistema e do professor. Além de ser uma ferramenta de mediação do trabalho do coordenador pedagógico utilizado na própria prática. Assim, mais uma vez, ressaltamos que o planejamento coletivo é essencial para o atendimento das finalidades do ensino e da aprendizagem, e para o processo formativo dos professores, pois favorece a reflexão crítica, coletiva e contínua da prática e da teoria que lhe dá sustentação, visto que, o conhecimento científico está cada vez mais provisório e instável, demandando em todos os campos de conhecimento capacidades mais desenvolvidas para o atendimento das exigências educacionais. Dessa forma, o trabalho coletivo como instrumento de mediação da prática de planejamento dos professores torna-se um desafio para a formação docente.

Esse estudo revelou ao final do processo de investigação, que os professores consideram importante a prática do planejamento coletivo, demonstrada pela linguagem e pelo modo de pensar. Diante dessa evidência, os discursos dos professores, seus modos de pensar reflexivo e crítico, atestam o reconhecimento da necessidade de refletir criticamente em conjunto com seus pares, interagindo, compartilhando valores, conhecimentos e experiências.

Assim, esperamos contribuir para a efetiva implementação do planejamento, de modo que as escolas criem espaços/tempos de discussão, reflexão e formação continuada, numa perspectiva de

colaboração e de desenvolvimento de ações formativas e transformadoras no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marlinda P. **O Processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2010.

ARAÚJO, Marlinda P.; IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo e MORAES, Rosilene G. O ESPELHO TEM DUAS FACES: Planejamento de ensino e prática pedagógica. In: ARAÚJO, Antonio M.; ALBUQUERQUE, Maria O. de A. e CARVALHO, Maria V. C. de. **Formação e trabalho docente**: educação básica e superior em questão. (Orgs.). Teresina: Edufpi, 2015, p. 241-256.

AUGUSTO Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. **Nova Escola**. São Paulo, n.192, maio 2006. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/647/os-desafios-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 23 maio 2016.

FERNANDES, Márcia R. S. e IBIAPINA, Ivana L. de Melo. Planejamento de Ensino: Espaço/tempo dialógico para a prática pedagógica colaborativa. In: MARQUES, Eliana de S. Alencar e ARAÚJO, Francisco A. Machado. **Múltiplos olhares em Educação**: a pesquisa em pauta. Teresina: Edufpi, 2015. P. 29-44.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.

GAMA, Maria L. S. **Planejamento educacional e formação continuada**: práticas, sentidos e significados. Curitiba: Appris, 2016.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A Pesquisa Qualitativa como Produção Teórica: uma aproximação Diferente. In: _____, **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 29-71, 2005

GÓMEZ, Perez A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 93-114, 1997.

HOLZMAN, Lois Hood; NEWMAN, Fred. Lev Vygotsky: **Cientista Revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo; LIMA, Maria da Glória S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo (Org.) **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 101-116, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de e TOSCHI, Mirza Seabra. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo Cortez, 2003, p. 315-351.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Eliana de S. Alencar. A formação de professores como possibilidade de desenvolvimento das práxis educativas. In: ARAÚJO, Francisco A. Machado; ALBUQUERQUE, Maria Ozita de A. e CARVALHO, Maria V. Cosme. **Formação e trabalho docente: Educação básica e superior em questão**. (Orgs.). Teresina: Edufpi, 2015, p. 29-42

MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática do supervisor escolar**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

RAPOSO, Mirian e MACIEL, D. Albuquerque. As Interações Professor-Professor na CoConstrução dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, p. 309-317

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.007)

TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA

Francisco Alexandre de Lima Sales

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC da Universidade Federal do Pará - UFPA, francisco.sales@iemci.ufpa.br;

Leila do Socorro Rodrigues Feio

Doutora em Psicologia pela Universidade de Oviedo/Espanha, leila_feio@unifap.br;

Raimundo Luna Neres

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, raimundolunaneres@gmail.com;

Reullyanne Freitas de Aguiar

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC da Universidade Federal do Pará - UFPA, reullyanne.aguiar@iemci.ufpa.br. Autoria definida pelo método de The "equal contribution" norm (EC) (TSCHARNTKE et al., 2007).

RESUMO

O estudo de tendências na educação matemática está ligado diretamente com a formação inicial e continuada do professor, propondo modificações, ou adaptações, do modelo tradicional de ensino. Assim, este estudo objetiva analisar e compreender as pesquisas sobre as tendências utilizadas no ensino de matemática, e sua relação com a formação de professores, produzidas pelos programas de Pós-Graduação desenvolvidas no Brasil, verificando quais tendências foram mais evocadas nas produções, haja vista que sua inserção contribui para mudança nas metodologias de ensino. O período analisado correspondeu aos anos de 2013 a 2020. Para isso, foi realizada uma busca exploratória nos principais repositórios de Teses e Dissertações Brasileiras, a qual

obteve-se 25 produções. Estas tiveram uma maior concentração na Região Sul, sendo a Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE) a instituição de ensino superior com maior número de produções, correspondente a oito, e não se identificou produções realizadas na Região Nordeste. Após o *corpus*, que emergiu dessas produções ser analisado, verificou-se que as tendências mais abordadas durante as pesquisas foram: modelagem matemática, tecnologias da informação e comunicação, jogos, e etnomatemática, ficando como lacuna a ampliação e o fortalecimento de outras tendências que podem ser inseridas durante as aulas de matemática, como: resoluções de problemas, registros de representação semióticas, investigações matemáticas, história da matemática e sequências didáticas.

Palavras-chave: Modelagem matemática, Formação continuada, Educação matemática.

INTRODUÇÃO

O significado de tendência se relaciona diretamente à direção, ou a uma sequência de eventos, que tem determinado impulso e caminhos a serem seguidos (KOTLER, 2000). Apesar desta definição ser inicialmente voltada para a administração, é possível interligá-la a outros ramos, como o ensino da matemática. Este, nos últimos anos, vem apresentando uma expansão quanto às suas abordagens e tendências, visando abranger um público mais diversificado, e acompanhar o constante avanço das tecnologias e das demandas sociais.

“O surgimento de propostas alternativas para a ação pedagógica do ensino matemático constituiu o movimento de educação matemática” (ZORZAN, 2007, p. 79), ou ainda, pode-se chamar de tendências metodológicas da educação matemática, o qual tem atraído a atenção para vários estudos, e sendo alvos de discussões, e produções teóricas e práticas. Tais metodologias podem ser observadas em pesquisas relacionadas a modelagem matemática (MUTTI; KLÖBER, 2021); registros semióticos (NERES *et al.*, 2018); resoluções de problemas (LEAL JUNIOR; ONUCHIC, 2015), etnomatemática (D’AMBROSIO, 2019) e tecnologias digitais (CIBOTTO, 2015).

Contudo, estas novas abordagens e tendências, devem estar ligadas diretamente com a formação inicial e continuada do professor de matemática. Propõe-se uma modificação, ou adaptação, do modelo tradicional de ensino, para que consigam unir a formação aos novos paradigmas, que exigem uma maior interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização e integração entre diferentes áreas (MELLO, 2000).

Durante a formação docente, os professores devem ser levados à reflexão de que o trabalho de lecionar matemática vai muito além de repassar o conteúdo, somam-se a isso, a preocupação com a compreensão da matemática pelos alunos, verificação e exploração dos erros, e valorização do raciocínio lógico (SERRAZINA, 2012, p. 276). Ao refletir sobre o ato de ensinar matemática, o professor deve verificar sobre as aprendizagens adquiridas, ou não, pelos seus alunos, de modo que adapte a metodologia utilizada, a fim de

abranjer a maior quantidade de assimilação do conteúdo pelos alunos.

“O exercício da docência de forma reflexiva pode auxiliar o aluno a construir seus conhecimentos de forma crítico-reflexiva e consciente de suas responsabilidades na sociedade na qual ele se encontra inserido” (NERES *et al.*, 2018, p. 3). Dessa forma, serão elencados abaixo algumas tendências que contribuem para a educação matemática no ensino da referida disciplina.

Uma das tendências que vem sendo explorada pelos professores em sala de aula como metodologia de ensino é a etnomatemática, que “procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (D’AMBROSIO, 2019, p. 17). De acordo com o mesmo autor, a etnomatemática tem como premissa comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e avaliar como diferentes maneiras que utiliza para contextualizar o saber e o fazer matemático, dando prioridades à utilização dos fatores naturais e sociais abordados na própria comunidade.

A resolução de problemas é uma das tendências mais utilizadas para a construção de novos conhecimentos em sala de aula. Dentre os componentes básicos que os professores devem envolver nessa atividade, destacam-se a habilidade de planejar e selecionar as tarefas, de modo que os estudantes aprendam matemática num ambiente de resolução de problemas, e desenvolvam a habilidade de integrar a avaliação ao processo, para aumentar a aprendizagem (LEAL JUNIOR; ONUCHIC, 2015). Por meio dessa tendência, o problema é apresentado aos alunos como ponto de partida e apresentação de novos conteúdos, o que eleva o potencial de raciocínio lógico, proporciona interação entre professor e alunos, e melhora o desenvolvimento matemático.

Já as tecnologias de informações e comunicações digitais (TDIC’s), aparecem com ênfase neste século, pois sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem contribui facilitando e motivando o ensino de matemática. Segundo Zorzan (2007), o pensar matemático também deve acontecer a partir dos recursos tecnológicos, como computador, tablet, calculadora, e smartphone,

e assim, as investigações possam ser constituídas para aplicar o conhecimento matemático.

Sobre a modelagem matemática, sabe-se que se constitui de um importante processo para enfrentar situações no ensino da matemática, permitindo melhor contextualização entre um problema real e artificial, na perspectiva da educação matemática. Possui como vantagens em sua utilização a facilitação da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, compreensão e motivação dos discentes, pois propicia a estes um ensino diferenciado (TAMBARUSSI, 2015).

A linguagem matemática é essencial para a compreensão e o saber/fazer matemático, dessa forma, é importante que dentre as tendências analisadas, e utilizadas pelos professores, estejam também os registros de representação semióticas. Tais registros são importantes pois facilitam o processo de ensino e aprendizagem de matemática, ao organizar melhor as informações do objeto matemático em estudo, permitindo expressar os resultados de diferentes formas (NERES *et al.*, 2018).

Outras tendências também são estudadas durante a formação docente, como: investigações matemáticas, história da matemática e sequências didáticas, que podem contribuir no ensino da matemática auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, com base no que foi exposto, e percebendo a importância de inserir as tendências no ambiente educacional, esta pesquisa propõe analisar as produções *Stricto Sensu*, em âmbito brasileiro, entre os anos de 2013 a 2020, que se relacionam diretamente com as tendências da educação matemática, voltadas para a formação de professores.

METODOLOGIA

Seguindo os objetivos deste estudo, esta produção pode ser definida como uma pesquisa exploratória (FERNANDES *et al.*, 2018), pois visa descrever as principais características encontradas nas produções acadêmicas, em que seja possível por meio da exploração obter um maior número de informações, estimulando a compreensão e assimilação das ideias, que envolvam as temáticas

relacionadas aos estudos de tendências para a educação matemática. Tal pesquisa está centrada nessa perspectiva, por ser uma opção metodológica de investigação, o qual busca-se a compreensão de certa temática por meio de sua sistematização e análise (FRAIHA-MARTINS; GONÇALVES, 2012).

Optou-se em fazer um levantamento de teses e dissertações disponíveis nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em seu site microdadosabertos.capes.br, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Com isso, avalia-se que por meio da utilização qualitativa, serão encontradas as tendências que estão mais inseridas no contexto das produções acadêmicas. O recorte temporal utilizado foi entre os anos de 2013 a 2020, referentes aos dois últimos quadriênios de avaliação da CAPES.

Para realizar a pré-seleção dos documentos, foi desenvolvida uma busca nestes bancos de dados, nos campos equivalentes a: Título; Resumo; e Palavras-chave, com os termos e expressão *Booleana* equivalentes a: "FORMAÇÃO DE PROFESSOR" AND TENDÊNCIA AND MATEMÁTICA. Primeiramente, foi realizado um *download* padrão nas plataformas e, em seguida, um refinamento da pesquisa, por meio do Software R (R CORE TEAM, 2020). Com isto, realizou-se uma leitura sistemática sobre os resumos, visando selecionar os que se enquadraram com o objetivo desta pesquisa.

Com relação as análises, optou-se por realizar uma nuvem de palavras, a fim de verificar a frequência destas, agrupá-las e organizá-las, sendo que as maiores possuíam maior ocorrência, considerando palavras com frequência igual ou superior a 10. Também foi realizada a análise de similitude, que possibilita identificar as ocorrências entre as palavras, e seu resultado traz indicações da conexão entre elas, facilitando a compreensão do *corpus* textual analisado. Para a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foi utilizado o método de Reinert, sendo gerado um dendrograma com as classes que surgiram, sendo que quanto maior o qui-quadrado (χ^2), mais associada está a palavra com a classe, e foram desconsideradas as palavras com $\chi^2 < 3,88$ ($p < 0,05$). Os dados foram analisados com o auxílio do software de interface Pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ) (RATINAUD, 2022).

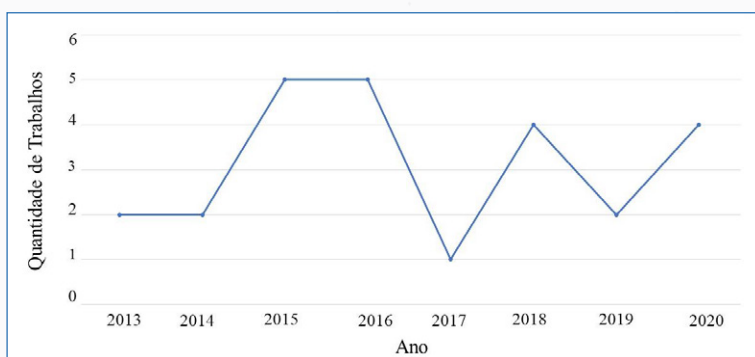
RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma geral, a busca na plataforma dadosabertos.capes trouxe um quantitativo total de 390.768 produções entre teses e dissertações no período estudado, as quais, após o filtro pelos descritores, retornou um total correspondente a 39 produções. Já na BDTD, a pré-seleção levantou 86 produções, contudo, após o refinamento dos dados, observou-se que 40 apresentavam os descritores nos itens indicados. Após a compilação dos dados, obteve-se um total de 79 produções, sendo que destas 22 estavam duplicadas, e uma sem dados suficientes para a análise.

Com a leitura sistemática dos resumos, selecionou-se 25 produções que se relacionaram com a ênfase deste trabalho, entre os anos de 2013 a 2020. Os anos que apresentaram maior quantidade de estudos envolvendo a temática sobre as tendências na educação matemática, foram no período de 2015 e 2016, com cinco produções em cada ano. O ano de 2017, apresentou a menor quantidade de trabalhos, apenas uma produção. Verificou-se ainda que das produções selecionadas, 32% eram teses (8 produções), e 68% (17 produções) dissertações.

Na Figura 1, apresenta-se um gráfico o qual relaciona a quantidade de produções encontradas em cada ano dos dois quadriênios analisados.

Figura 1 – Distribuição da quantidade de Teses e Dissertações selecionadas por ano avaliado



Fonte: Autores (2022)

Dentre as instituições de ensino superior que apresentaram maior número de produções, destacaram-se a UNIOESTE, com 8 produções realizadas durante esse período, e a UFPA, com 3 trabalhos. Relacionando as produções com as regiões, encontrou-se na Região Sul o maior número de trabalhos (11), seguidas da Região Sudeste (7), Centro-Oeste (4) e Norte (3). Não foi encontrado nenhuma representação de trabalhos relacionados à Região Nordeste, o que não, obrigatoriamente, indica que os programas localizados nessa região não se atentem em estudar sobre as diversas possibilidades que as tendências utilizadas para o ensino da matemática trazem de contribuição.

Verificou-se, também, com a análise das produções que apenas um pesquisador, Wellington Piveta Oliveira, verticalizou seu estudo, realizando sua dissertação com o título “Modelagem matemática nas licenciaturas em matemática das Universidades Estaduais do Paraná” (OLIVEIRA, 2016), e no doutorado, continuou com pesquisas similares, com ênfase na modelagem matemática, o qual foi intitulado de “Modelagem matemática no estágio pedagógico: uma investigação fenomenológica” (OLIVEIRA, 2020).

No Quadro 1, são apresentadas as informações relacionadas aos trabalhos selecionados, explicitando ano de publicação, autor, local, instituição, nível de pós-graduação e foco da pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização das produções analisadas.

Ano	Autor	Local	Instituição	Grau	Foco
2013	Sales, Yara Florencio	SP	UNIAN	Mestrado	Currículos para a matemática
2013	Costa, Dailson Evangelista	PA	UFPA	Mestrado	Sequências didáticas
2014	Silva, Neivaldo Oliveira	PA	UFPA	Doutorado	Estudo de Tendências
2014	Azevedo, Elizabeth Quirina de	SP	UNESP	Doutorado	Resolução de Problemas
2015	Cibotto, Rosefran Adriano Gonçalves	SP	UFSCAR	Doutorado	TDIC's
2015	Tambarussi, Carla Mellli	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2015	Carcanholo, Flávia Pimenta de Sousa	MG	UFU	Mestrado	Jogos
2015	Sanchez, José Ezequiel Soto	RJ	UFRJ	Mestrado	Etnomatemática
2015	Almeida, Vânia Horner	GO	IFG	Mestrado	TDIC's
2016	Mutti, Gabriele de Sousa Lins	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática

Ano	Autor	Local	Instituição	Grau	Foco
2016	Silva, Renata Lourinho da	PA	UFPA	Mestrado	Jogos
2016	Oliveira, Wellington Piveta	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2016	Utsumi, Luciana Miyuki Sado	SP	METODISTA	Doutorado	Saberes Formativos
2016	Cunha, Aldrin Cleyde da	MT	UFGD	Doutorado	Etnomatemática
2017	Silva, Márcio Virgínio da	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2018	Martins, Adan Santos	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2018	Gomes, Joice Caroline Sander Pierobon	PR	UTFPR	Mestrado	Modelagem Matemática
2018	Bellei, Patrick	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2018	Malaquias, Arianny Grasielly Baião	GO	PUC	Doutorado	TDIC's
2019	Matioli, Cristiane Elise Reich	PR	UNIOESTE	Mestrado	Modelagem Matemática
2019	Junkerfeurbom, Maiara Aline	PR	UNIOESTE	Mestrado	Investigações Matemática
2020	Oliveira, Wellington Piveta	PR	UEM	Doutorado	Modelagem
2020	Santos, Priscila Germano dos	SP	UFABC	Mestrado	TDIC's
2020	Vicentin, Daniela Modesto	MT	UNEMAT	Mestrado	TDIC's
2020	Felcher, Carla Denise Ott	RS	UFRGS	Doutorado	TDIC's

Fonte: Autores (2022)

Das defesas realizadas durante o período estudado, verificou-se que as produções tratam com maior ênfase sobre as tendências: Modelagem Matemática (9); Tecnologias da Informação e Comunicação-TDIC's (6); Jogos (2); Etnomatemática (2); e outras temáticas.

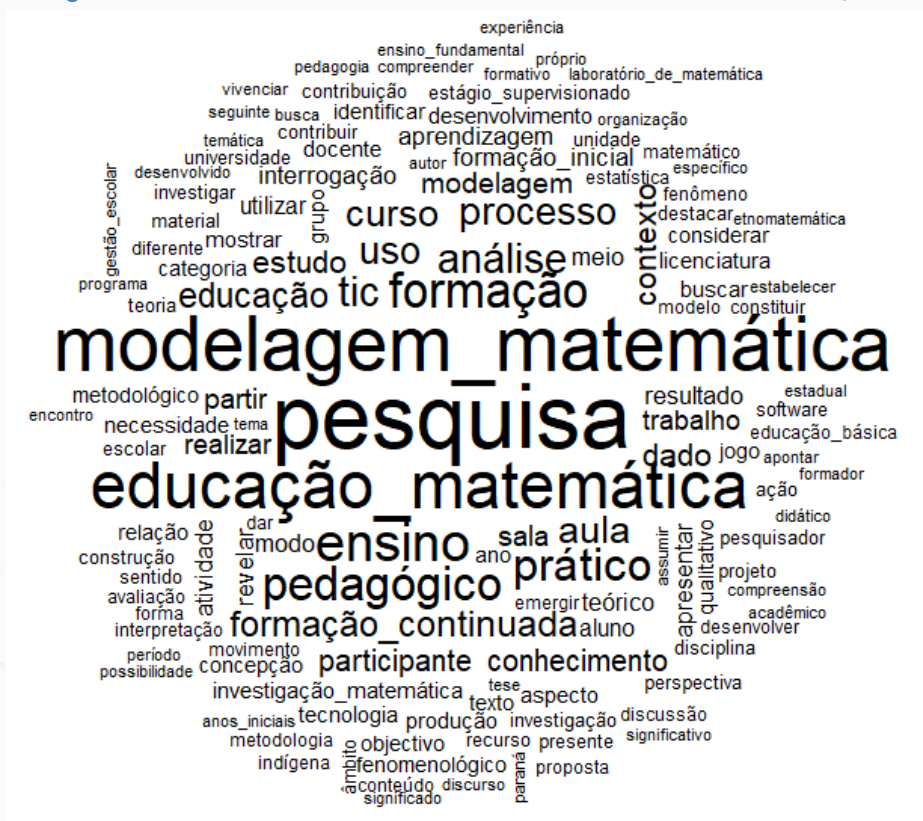
Vale mencionar que tais resultados já eram observados e estudados no período de 2002 à 2012, em um estudo sob a forma de estado da arte, utilizando teses e dissertações, as quais foram realizadas verificações sobre as tendências utilizadas na educação matemática, no Estado do Pará, que apontou para produções com ênfases em modelagem matemática, resolução de problemas, etnomatemática, materiais didáticos e meios de ensino, dentre outras temáticas (SILVA, 2014).

Com relação ao foco principal das pesquisas, observou-se que estas estavam voltadas para os laboratórios de matemática, estágio supervisionado, e cursos de formação inicial e continuada. Verifica-se que tais cenários de discussões contribuem significativamente

para a formação dos estudantes e professores em formação, e ainda os que estão em formação continuada, pois complementam a proposta de ensino de matemática de forma útil e necessária, colaborando com abordagens pedagógicas em turmas com dificuldades na aprendizagem (LEAL JUNIOR; ONUCHIC, 2015).

Tais propostas de ensino relacionaram as tendências e os saberes formativos, e analisaram as mudanças produzidas nas práticas docentes. As mudanças adotadas contribuem para um currículo matemático mais reflexivo, voltado para a aprendizagem dos alunos, cujas vantagens são: a união da teoria e da prática escolar; a interação da disciplina de matemática com outras áreas do conhecimento; e as possibilidades de interdisciplinaridade, contextualização e integração entre diferentes componentes curriculares (MELLO, 2000).

Figura 2- Palavras mais evocadas nos trabalhos de teses e dissertações



Fonte: Autores, 2022.

Para os estudos de análise de conteúdo relacionado aos trabalhos, elaborou-se uma nuvem de palavras (Fig. 2), sendo retirado do *corpus* os termos “matemática”, “tendências”, e “formação de professores”, visto que estes já se configuravam como termos de busca de pesquisa. Considerou-se como expressão única os termos “modelagem matemática”, “educação matemática”, “formação inicial” e “formação continuada”, de modo que ao realizar a análise, o significado dessas expressões gerassem apenas um resultado, e ainda, para a melhor visualização, foram utilizadas as palavras com ocorrência acima de 10.

Com relação a nuvem de palavras, apresentada na Figura 2, verifica-se que os termos mais evocados foram: pesquisa ($f = 107$), modelagem matemática ($f = 90$), educação matemática ($f = 74$), ensino ($f = 60$), pedagógico ($f = 52$), prático ($f = 49$) e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ($f = 42$). Os dados demonstram que o estudo sobre as tendências no ensino da matemática está amplamente relacionada com essas expressões. “Repensar as práticas pedagógicas que se presentificam nos contextos escolares, bem com seus fundamentos teórico-metodológicos, é um dos desafios postos na atualidade na perspectiva da ressignificação do processo ensino-aprendizagem” (ZORZAN, 2007, p. 77).

É importante realizar uma reflexão diante das pesquisas que são observadas, pois destas expressões podem surgir um direcionamento para as atividades da educação matemática. Estas conseguem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos, gerando discussões e aprendizagens do conteúdo, integrando conhecimento teórico e prático.

Da mesma forma, verifica-se também, que a expressão com maior frequência analisada na nuvem de palavras foi a modelagem matemática. Esta foi utilizada em 36% das produções encontradas. “Apesar de a Modelagem ter se destacado e contribuído significativamente para a Educação Matemática, não menos importante se tornaram as outras tendências nesse contexto, como a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Resolução de Problemas, e a Investigação” (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Com o intuito de melhor explorar os trabalhos selecionados, foi realizada uma análise de similitude. Por meio da análise baseada na teoria dos grafos, é possível identificar as ocorrências textuais

entre as palavras, e as indicações de conexão entre elas, “auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo do *corpus* textual” (HOFFMANN; ALVAREZ; MARTÍ-LAHERA, 2020, p. 111).

Assim, observa-se na Figura 3, que a palavra central que dá origem a várias ramificações é o termo “pesquisa”, o qual está ligado a muitas outras expressões, dentre elas “modelagem matemática”, “educação matemática”, e “ensino”. Ainda emergem da palavra “pesquisa”, as expressões que constam no círculo preto (Fig. 3) como “conhecimento”, “investigação” e “resultado”, o que pode-se inferir que dos trabalhos realizados, possivelmente, é gerada a expectativa de que surjam “novas possibilidades de investigação, concorrendo para melhoria da prática do professor de matemática ao refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, dando significado a matemática” (SALES, 2013, p. 102).

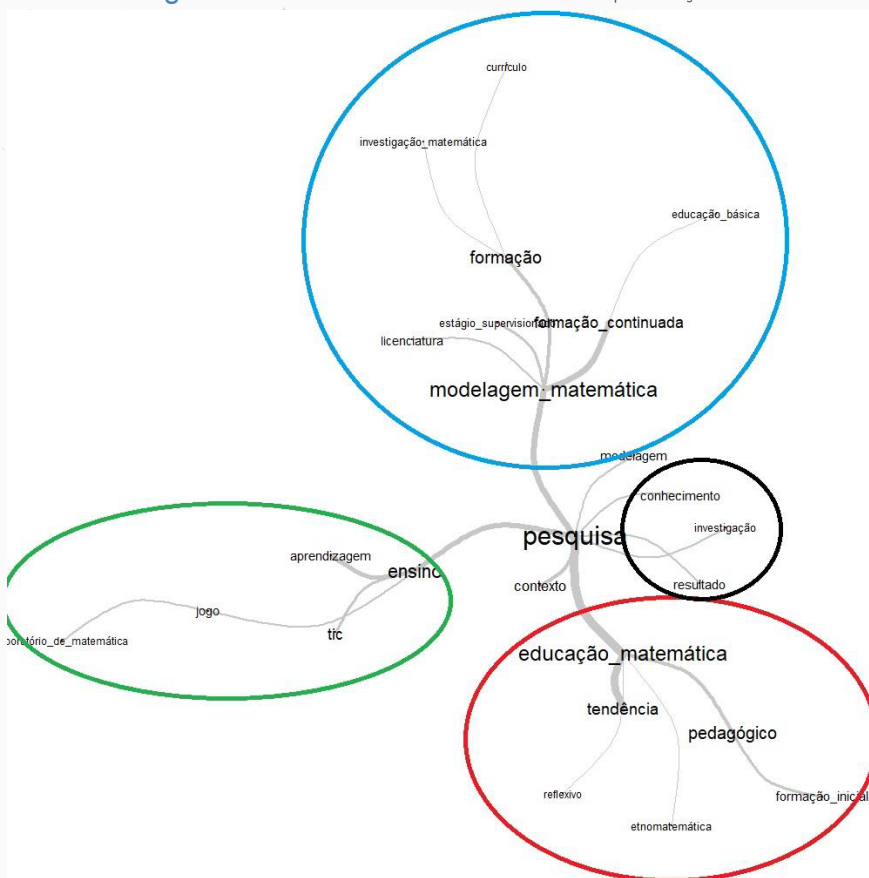
No que diz respeito ao círculo azul (Fig. 3), infere-se que as pesquisas em modelagem matemática foram mais evocadas em trabalhos relacionados à formação de professores. Nestas pesquisas foram discutidas tal tendência na formação continuada e na licenciatura, com a disciplina de estágio supervisionado, e sua aplicabilidade esteve atrelada na educação básica. Para Oliveira (2016, p. 46) “a relevância da modelagem matemática para os processos de ensino e aprendizagem da matemática se refere devido as suas potencialidades em provocar o desenvolvimento dos estudantes na escolha conjunta do tema, dentre outras características”.

Verificou-se em outro ramo da análise da similitude (círculo verde, da Fig. 3), que outros verbetes também são utilizados durante as produções, o que se infere a partir dos estudos mais aprofundado na educação matemática sobre a tendência etnomatemática, em um cunho pedagógico reflexivo, durante a formação inicial dos professores. “A Etnomatemática imprime em sua essência uma tendência da Educação Matemática em objeção a relevância exagerada e formalista da matemática puramente acadêmica, sem sentido e relação, com as práticas sociais e culturais” (CUNHA, 2016, p. 48).

E no ramo que emerge à esquerda da palavra pesquisa (círculo verde, Fig. 3), observa-se expressões mais relacionados diretamente com os alunos, como exemplos tem-se a “aprendizagem”, que pode ser otimizada utilizando como tendência a tecnologia de informação

e comunicação, jogos, e o laboratório de matemática. “As tecnologias digitais podem ser utilizadas para auxiliar nos procedimentos de ensino e aprendizagem de matemática por meio da interatividade existente entre o aluno e o computador, com o intermédio do professor” (CIBOTTO, 2015, p. 27).

Figura 3 – Conexões verificadas com as produções.

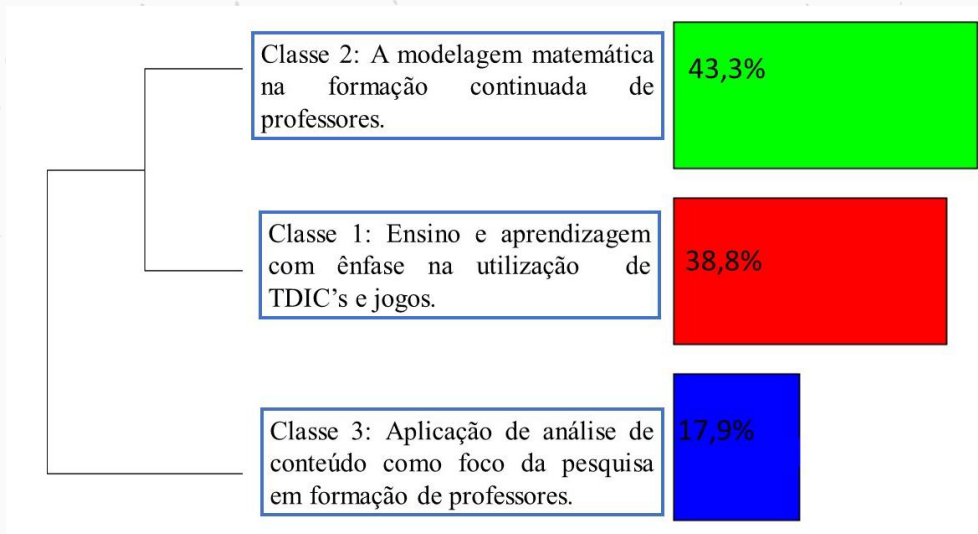


Fonte: Autores, 2022.

A última análise realizada foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), pelo método de Reinert, sendo que o *corpus* textual geral foi constituído por 25 produções, separados por 394 Segmentos de Texto (ST's), com aproveitamento de 312 ST's (79%). Destes emergiram 10.688 ocorrências (palavras, fórmulas ou vocábulos), sendo 2.206 palavras distintas e 1.238 com uma

única ocorrência. Pelas características dos discursos dos segmentos de texto, o conteúdo foi dividido em três classes, apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Classificação de acordo com as produções analisadas.



Fonte: Autores, 2022.

A classe 1, “Ensino e aprendizagem com ênfase na utilização de TDIC’s e jogos”, que corresponde a 38,8% dos ST’s ($f = 121$ ST’s), do *corpus* total analisado, é constituída de palavras e radicais no intervalo entre $x^2=82,06$ (matemática) e $x^2= 4,02$ (produção e formação inicial). Essa classe é composta de palavras como “ensino” ($x^2=46,84$), “educação” ($x^2=34,85$), “TDIC’s” ($x^2=25,41$), “aprendizagem” ($xx^2=21,9$), “formação de professores” ($x^2=21,45$) e “jogos” ($x^2=16,31$).

Tal agrupamento relata principalmente a utilização das tendências como recursos pedagógicos na formação de professores, com discussões em torno da contribuição, conhecimento e resultados, produzidos por meio da diversificação da metodologia.

Neste contexto, Carcanholo (2015, p. 8), destaca que ao utilizar os jogos como um recurso metodológico, “aprofunda os conhecimentos teóricos, sobre a temática em questão, com o intuito de esclarecer, e contribuir na formação de professores, que buscam uma reformulação do ensino de matemática”. Tais contribuições

podem ser verificadas por meio da “construção do conhecimento das diferentes metodologias do ensino” (ALMEIDA, 2015, p. 8).

A classe 2, “A modelagem matemática na formação continuada”, correspondeu a 43,3% dos ST’s ($f = 135$ ST’s) do *corpus* total analisado. Esta foi constituída de palavras e radicais no intervalo entre $x^2=51,26$ (professor) e $x^2=3,97$ (planejamento e aprender). Essa classe é composta de palavras como “modelagem” ($x^2=34,85$), “formação continuada” ($x^2=25,47$), “investigação” ($x^2=10,76$), “atividade” ($x^2=8,77$), “aluno” ($x^2=7,86$) e “pesquisador” ($x^2=6,26$).

Nesse grupo, os principais segmentos de texto estão ligados as atividades, utilizando a modelagem matemática como uma das tendências metodológicas de ensino da matemática, durante a formação continuada dos professores. Esta classe perpassa por atividades desenvolvidas com os alunos durante as aulas, fazendo referência as investigações ocorridas por meio do processo de ensino e aprendizagem, promovidas pelo currículo na educação matemática.

Nessa abordagem Junkerfeurbom (2019, p. 12) ressalta que tais investigações para adentrarem em sala de aula de forma correta, precisa ser primeiramente “experimentada entre os professores, e isso se dá por meio de processos de formações específicos”. A partir das análises realizadas com a modelagem matemática, percebeu-se que os participantes da formação continuada “ressignificaram conceitos matemáticos e tiveram oportunidade de aprender, realizando as etapas de planejamento, ação e reflexão das atividades, de maneira colaborativa” (GOMES, 2018, p. 8).

Uma das principais contribuições que a tendência da modelagem matemática proporciona, é a vantagem de conseguir problematizar, esclarecer e compreender diversos aspectos matemáticos, contudo, verifica-se que é um tema que necessita de mais aprofundamento, as pesquisas sobre essa temática ainda são insuficientes, pois segundo Mutti e Klöber (2021, p. 19) “as assertivas sobre ela assentam-se em uma visão especializada da própria área, não levando em conta o dinâmico e complexo movimento da historicidade e da práxis humana”.

A última categoria classificada (classe 3), retrata sobre como as pesquisas são realizadas, esta foi intitulada por: “Aplicação da análise de conteúdo como foco da pesquisa em formação de

professores”, que correspondeu a 17,9% dos ST’s ($f = 56$ ST’s) do *corpus* total analisado. Constituída de palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 62,01$ (categoria) e $\chi^2 = 3,88$ (investigação). Essa classe é composta de palavras como “significado” ($\chi^2 = 42,36$), “interpretar” ($\chi^2 = 27,97$), “qualitativo” ($\chi^2 = 18,92$), “questionário” ($\chi^2 = 17,76$) e “depoimento” ($\chi^2 = 11,07$).

Nessa categoria, são representados os segmentos de texto que traduzem a importância da utilização da análise de conteúdo, em trabalhos com abordagens qualitativas, pois tal análise “busca o sentido dado no discurso por meio de seu significado considerando a hermenêutica, pois se trata de uma poderosa ferramenta para análises de grande quantidade de dados qualitativos” (BELLEI, 2018, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões verificadas, observou-se que a temática sobre tendências é encontrada durante a formação inicial e continuada, no laboratório de matemática e no estágio supervisionado. Contudo, ainda é uma área que necessita de mais exploração, fortalecendo a mudança dos modelos de ensino, e contribuindo para o desenvolvimento educacional.

Verificou-se que a Região Sul, durante o período estudado, é a que possui uma quantidade maior de trabalhos, e que a Região Nordeste não apareceu nos resultados. Dessa forma, reflete-se sobre as pesquisas que estão sendo produzidas nesta região, sugerindo como trabalhos futuros, a realização de buscas sobre as temáticas que versam nas produções defendidas, relacionadas à linha de pesquisa, com ênfase em formação de professores.

Com relação ao objetivo inicial desta pesquisa, observou-se que as tendências e abordagens da educação matemática, que estão mais inseridas no contexto das produções acadêmicas foram: modelagem matemática, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), e etnomatemática. Sugere-se assim, como trabalhos futuros, que sejam ampliadas as pesquisas sobre outras tendências, como resoluções de problemas, registros de representação semióticas, investigações matemáticas, história da matemática e sequências didáticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vânia Hörner de. **A Transversalidade das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores: web-quest como recurso pedagógico para o ensino da matemática.** 2015. 1-212 f. - Insitituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí, Jataí-GO, 2015.

BELLEI, Patrick. **Gestão Escolar e Formação de Professores em Modelagem Matemática na Educação Matemática: um olhar.** 2018. 1-120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2018.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. **Os Jogos como Alternativa Metodológica no Ensino de Matemática.** 2015. 1-129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2015.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves. **O Uso Pedagógico Das Tecnologias Da Informação E Comunicação Na Formação De Professores: Uma Experiência Na Licenciatura em Matemática.** 2015. 1-272 f. Tese (Doutor em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Paulo-SP, 2015.

CUNHA, Aldrin Cleyde da. **Contribuição da Etnomatemática para a Manutenção e Dinamização da Cultura Guarani e Kaiowá na Formação Inicial de Professores Indígenas.** 2016. 1-142 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo - SP, 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade.** 6ªed. São Paulo-SP: Autêntica, 2019.

FERNANDES, Alice Munz *et al.* Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica. **Desafio online**, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 141-159, 2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/3539/4259>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FRAIHA-MARTINS, France; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Informática na educação matemática e científica dos anos iniciais de escolaridade: um estudo sobre as pesquisas da área ensino de ciências e matemática. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte -MG, v. 14, n. 3, p. 313–331, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000300313&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2022.

GOMES, Joice Caroline Sander Pierobon. **Professoras dos Anos Iniciais em Práticas de Modelagem Matemática**. 2018. 1–205 f. Dissertação (Mestre em Educação Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina-PR, 2018.

HOFFMANN, Yohana; ALVAREZ, Edgar Bisset; MARTÍ-LAHERA, Yohannis. Análisis textual con IRaMuTeQ de investigaciones recientes en historia de la educación matemática en Brasil: un ejemplo de Humanidades Digitales. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, Cidade do México, v. 34, n. 84, p. 103–133, 2020.

JUNKERFEURBOM, Maiara Aline. **A Formação Continuada de Professores em Investigação Matemática na Região Oeste do Paraná**. 2019. 1–100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2019.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. 10. ed. São Paulo-SP: Prentice Hall, 2000.

LEAL JUNIOR, Luiz Carlos; ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista. **Bolema - Mathematics Education Bulletin**, Rio Claro - SP, v. 29, n. 53, p. 955–978, 2015.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 98–110, 2000. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2022.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÖBER, Tiago Emanuel. Adoção da Modelagem Matemática: o que se mostra na literatura produzida no âmbito da Educação Matemática. **Bolema - Mathematics Education Bulletin**, Rio Claro - SP, v. 35, n. 69, p. 129-157, 2021.

NERES, Raimundo Luna *et al.* Reflexões sobre o uso de cálculos mentais com alunos de uma escola pública: uma experiência usando registros semióticos. **Revista Espacios**, Caracas - Venezuela, v. 39, n. 10, p. 1-15, 2018.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. **Modelagem Matemática nas Licenciaturas em Matemática das Universidades Estaduais do Paraná**. 2016. 1-155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2016.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. **Modelagem Matemática no Estágio Pedagógico: uma investigação fenomenológica**. 2020. 1-504 f. Tese (Doutorado em Educação para a ciência e matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

R CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna, Austria: Team CORE R, 2020. Software para análise estatística. Disponível em: <https://www.r-project.org/>.

RATINAUD, Pierre. **Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Versão 0.7 alpha 2. Paris, França: [s. n.], 2022.

SALES, Yara Florêncio. **Currículos Prescritos de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos: 1983 - 2010**. 2013. 1-112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de

professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo - SP, v. 6, n. 1, p. 266-283, 2012.

SILVA, Neivaldo Oliveira. **Educação Matemática no Pará: Genealogia, Institucionalização e Traços Marcantes**. 2014. 1-223 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Científica) - Universidade Federal do Pará, Belém - Pará, 2014.

TAMBARUSSI, Carla Melli. **A formação de professores em modelagem matemática: considerações a partir de professores egressos do programa de desenvolvimento educacional do Paraná-PDE**. 2015. 1-179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2015.

TSCHARNTKE, Teja *et al.* Author sequence and credit for contributions in multiauthored publications. **PLoS biology**, Estados Unidos da América., v. 5, n. 1, p. e18, 2007.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-Aprendizagem: algumas tendências na educação matemática. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen - RS, v. 8, n. 10, p. 77-93, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.008)

RECORTE HISTÓRICO DO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB: 1997 - 2003

Laércia Maria Bertulino de Medeiros

Professora Doutora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional para o Ensino de Ciências e Matemática. - UEPB, laercia.medeiros@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Este artigo versa sobre a temática Currículo e tem como objetivo central analisar a Reforma Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba num recorte histórico entre os anos de 1993 a 2000. Analisamos as normativas que foram requeridas para as reformulações. Isto mostra sua relevância no âmbito da Educação, e, particularmente, no recorte aqui realizado. É uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de documentos oficiais referentes a temática. Como resultados foi verificado que a Reforma Acadêmica empreendida pela UEPB, processava-se numa conjuntura de mudanças produzidas no mundo do trabalho resultantes da incorporação de um novo paradigma, contemplando os padrões de qualidade princípios que rompem com concepções herdadas do período da ditadura militar e com aquelas estabelecidas no projeto neoliberal, em processo de implementação pelo MEC, a Instituição assume uma concepção crítica de currículo, orientada por um princípio educativo fundamentado na filosofia da práxis.

Palavras-chave: Reforma Curricular, Licenciaturas, Universidade Estadual da Paraíba.

INTRODUÇÃO

A Reforma Curricular dos Cursos de Graduação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) inscrevia-se como meta prioritária do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), inaugurando assim um novo significado para os gestores daquela época (1993-2000), na medida em que se tentava romper com a organização tradicional construída em torno do senso comum burocrático.

Os acordos de financiamento formalizados entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (1993 - 2003) definiam o perfil da Educação, que ia sendo regulamentada.

A LDB, promulgada em 1996 (Lei 9.394/96), ao revogar os Currículos Mínimos, que orientavam a organização curricular dos Cursos de Graduação, instituía Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Embora a “flexibilidade” se tornasse enaltecida e transformada em princípio da referida Lei, esta vinculava a elaboração curricular à avaliação nacional, instituída pela Lei 9.131 de 1995. O debate nacional centrava-se em torno do Currículo Nacional e da Avaliação dos Cursos de Graduação, cujos parâmetros eram os Projetos Pedagógicos, a infra-estrutura, o corpo docente e o Exame Nacional de Cursos (ENC), aplicado aos concluintes dos referidos Cursos.

Além da necessidade normativa, no sentido de adequar os currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais, em fase de elaboração, no âmbito da UEPB, colocava-se, também, a necessidade de adequar a formação profissional às mudanças processadas no mundo do trabalho, que é o que se impõe como interesse de análise do nosso estudo.

Nesse sentido, a Reforma Acadêmica empreendida pela UEPB, processava-se numa conjuntura de mudanças produzidas no mundo do trabalho resultantes da incorporação de um novo paradigma à produção.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fruto de um recorte de tese doutoral, que analisa dentre outros, o processo de Reforma

Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba- Uepb, entre os anos de 1997 a 2003. Nesse sentido, optou-se por um recorte histórico importante, nos rumos que a Universidade em questão, tomaria para sua autonomia.

A Reforma Curricular requerida pela UEPB, não se tratava de uma simples Reforma no sentido de adaptar o perfil de profissionais a serem habilitados pelos Cursos à lógica do mercado, mas entender como a 'flexibilidade' causada pela revolução tecnológica impunha novas demandas para a formação. Daí, sua importância.

As máquinas flexíveis, ao mudarem a organização do trabalho e a gestão de produção, contribuem para reduzir empregos, descentralizar processos de trabalho de países centrais para setores dinâmicos de países periféricos, concorrendo para a integração de fábricas e para a criação de conglomerados de produção, na perspectiva de aumento dos lucros pela melhoria da qualidade dos produtos.

Essas mudanças, por sua vez, contribuem para a quebra de fronteiras do Estado-nação, alterando a sua tradicional organização, bem como a sua forma de gerenciamento da política educacional. No entanto, o Estado, ao tornar-se refém da produção, e essa é uma crença que vem sendo disseminada e fortalecida pelos meios de comunicação, confirmaria a relação mecânica entre estrutura e superestrutura, contrária, por sua vez, à dialética. Neste particular, vale lembrar a referência de Marx (1978, p. 130), quando reconhece a existência da contradição:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual [...] Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinha movido.

No entendimento de Marx, os homens enquanto produzem, constroem relações sociais determinadas. "A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consistência."

(MARX, 1978, p. 129-130). Por sua vez, o mesmo pensador refere-se à instituição de conflitos como decorrência da contradição existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

A contradição confirma-se, assim, como categoria central da dialética, enquanto mantém tensão permanente entre o novo e o velho num movimento de criação e de superação. Essa tensão se torna aguçada, sobretudo, quando se processam alterações na estrutura econômica sem a devida correspondência com a superestrutura jurídica e política que condiciona determinadas formas de consciência relacionadas ao processo de vida social.

Nesta perspectiva, empreender a Reforma da Universidade, naquela conjuntura, era mais do que um posicionamento contrário à mediação reprodutora da Educação, engendrada pela política educacional. Caracterizava-se como uma proposta ousada, reveladora de crença na ação mediadora da educação, materializada no compromisso com o desenvolvimento auto-sustentado do Estado da Paraíba, bem como das regiões beneficiadas pela ação institucional. Se a política educacional da época apontava para a criação de um senso comum orientado para a dinâmica do mercado, a Reforma Acadêmica empreendida pela Instituição referida movia-se no sentido de concretizar uma prática, partindo de análise histórica do real. Além de configurar um novo perfil para os egressos dos Cursos de Graduação, poderia tornar-se condição necessária, embora não suficiente, para guiar a transformação social.

Vale lembrar que, até a segunda metade dos anos de 1980 do século XX, o taylorismo – fordismo, enquanto modelo de organização do trabalho e gestão da produção, predominou na indústria capitalista, que viveu sua plenitude no período pós-guerra, nas décadas de 1950 e 1960.

O Taylorismo–fordismo apresenta como seus elementos constitutivos básicos: a “produção em massa”, a “existência do trabalho parcelar”, com a “fragmentação das funções”, e a “separação entre elaboração e execução no processo de trabalho.” (ANTUNES, 1995, p. 17). Na perspectiva de manter os níveis de produção e de consumo crescentes, nesta fase, a despeito de um Estado que, com acento no liberalismo clássico, deixasse agir livremente os mecanismos de mercado, ocorreu a ampliação e a diversificação da intervenção econômica e social, através do Estado do Bem-Estar Social, nos

países desenvolvidos. Ao planejar a economia, o Estado era levado a intervir, via gastos públicos: custeio e investimento, para assegurar a demanda efetiva e, assim, o nível de emprego. Nesta perspectiva, houve, também, investimentos em políticas destinadas a reduzir as desigualdades sociais, geradas pela economia de mercado.

Pautado numa tecnologia estável, o modelo fordista exigia trabalhadores especializados, com habilidades instrumentais que viabilizassem processos rigidamente organizados. Neste modelo, lembra Kuenzer (1999, p. 167), “existia uma clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais”, não havendo “espaço significativo para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores”.

Ainda, referindo-se ao modelo de produção fordista, assinala a autora, que os trabalhadores executavam, “ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência.” (KUENZER, 1999, p. 168).

Essa dinâmica de produção manteve-se inalterada até a década de 1980, quando, se tornou evidente uma nova crise do capitalismo. Neste momento, o paradigma industrial de até então não mais se sustentava face ao acelerado processo de globalização das economias, a queda da produtividade e dos níveis de consumo, com a conseqüente queda das margens de lucro, além do grande salto tecnológico, com a automação e a robótica invadindo o universo da produção fordista.

A partir daí, processou-se uma extensiva mudança no funcionamento do sistema produtivo. A nova tendência consiste em manter estoques mínimos e flexibilizar os processos de produção, investindo na diversificação da mesma, a partir das novas tecnologias, para atender a consumidores diferenciados de um mercado, agora sem fronteiras.

Neste momento em que se torna necessária a adequação da produção à nova lógica do mercado, em que novos processos de trabalho surgem e nesse sentido emergem também novos padrões de busca de produtividade.

O novo método de gestão da produção, o toyotismo, caracteriza-se pela eliminação dos recursos redundantes e implementa

a “produção enxuta” com a utilização de “menos espaços, menos materiais acumulados, menos pessoal, menos maquinaria e menos estoques.” (SANTOMÉ, 1998, p. 16-17). Incorpora, também, a eliminação precoce dos defeitos de produção com a implementação dos “círculos de qualidade” e o envolvimento da classe trabalhadora na “tomada de decisões relativas à produção”, oferecendo-lhe formação contínua.

O enfraquecimento dos métodos de produção em massa e a introdução de novas tecnologias, alinhadas à desregulamentação da economia, implicaram “em novas formas de conhecimento necessárias para a força de trabalho.” Neste sentido, “os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais universal, conversível, flexível.” (COSTA, 2004, p. 56). O conhecimento torna-se um grande Capital, passando a ser fator principal da competitividade.

Com a substituição dos procedimentos rígidos para os flexíveis e a necessidade de envolvimento do trabalhador na tomada de decisões, o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e comportamentais aparece como forte apelo à Educação. Neste sentido, a relação entre Educação e Trabalho que, no fordismo, era “mediada pela força física”, no modelo de produção flexível passa a ser “mediada pelo conhecimento.” (Cf. KUENZER, 1999).

Concomitante às mudanças ocorridas na produção, muda o papel do Estado. A ideia neoliberal de que o “Estado é responsável pela crise [do capitalismo], pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”, sugere Reformas que incidem são só no afastamento do Estado em relação à gestão de diversos setores da economia, eximindo-se, inclusive, de seus encargos e responsabilidades sociais, como na alteração de suas fronteiras. (FRIGOTTO, 2004, p. 83).

Por sua vez, a adequação existente entre as mudanças na economia e as Reformas do Estado, instituíram mudanças na Educação. A Educação, entendida como escolarização e vista na perspectiva de uma atividade intencional de desenvolvimento humano, deveria adequar-se às mudanças ocorridas. Santomé (1998, p. 20), referindo-se às mudanças operacionalizadas durante o século passado, afirma que “os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais.”

A exigência de um novo trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente, inevitavelmente, levou ao questionamento da função da escola na sua perspectiva formadora. Neste cenário de transformações, as Instituições, intrinsecamente envolvidas no processo de formação, são forçadas a refletir acerca do seu papel no desenvolvimento social. Chauí (2003, p. 158) realça a importância da reflexão sobre “o lugar, papel e sentido da universidade [...] na sociedade contemporânea, sob o impacto das novas tecnologias e da ideologia neoliberal, que acompanha a forma atual do modo de produção capitalista.” A Universidade, enquanto “instituição responsável tanto pelo funcionamento técnico e humano quanto pela percepção crítica dessa engrenagem, sofre de modo muito especial em seu próprio corpo, os efeitos destas mudanças”, sendo compelida às Reformas, para adequar-se à nova conjuntura. Assim como o Estado, a Universidade, também, entra em crise. (GOERGEN, 2000, p. 102).

A crise da Universidade moderna passou a ser abordada, nos últimos anos, por vários autores, sob aspectos e denominações variados. Esses autores vêem a crise como decorrente de pontos de tensão criados tanto no relacionamento desta instituição com o Estado e a sociedade, como no seu próprio interior. Essa crise envolve os conceitos de Razão e Estado, considerados conceitos “fundantes” da Universidade moderna, legitimados pelo projeto iluminista.

A partir da modernidade, que emerge no iluminismo, o homem “substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, [...] por uma cultura antropocêntrica e secular”, e a razão adquire soberania. Através da razão, o homem seria capaz de desvendar os segredos e as leis do mundo, “antecipando seu funcionamento e aproveitando seu conhecimento para o domínio da natureza” (GOERGEN, 2001, p. 11 - 12). Neste sentido, as principais características do projeto iluminista que consubstancia a própria modernidade, são

a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais, em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um mundo melhor [...] levando a humanidade de um estágio

menos desenvolvido para outro mais desenvolvido.
(GOERGEN, 2001, p. 13).

Tais pressupostos, no entanto, não condiziam a humanidade a lugares de conforto e bem estar, de modo que, o século XX, confirmou “um distanciamento cada vez maior entre os grupos que colhem às fartas os frutos do desenvolvimento científico tecnológico e aqueles que ficam à margem do caminho, condenados à fome e à miséria” (GOERGEN, 2001, p. 6). Pensadores contemporâneos, liderados por François Lyotard, passaram a desacreditar na razão moderna, percebendo-a “como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso.” (GOERGEN, 2001, p. 18).

Santos Filho (2000), ao analisar as mudanças operacionalizadas, a partir da segunda metade do Século XX, assinala a Universidade como uma Instituição moderna e aponta uma crise resultante da vinculação da mesma com os fundamentos da modernidade. Referindo-se a esta Instituição, o autor afirma que “a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser.” (SANTOS FILHO, 2000, p. 43).

Ao trazer para o debate acerca da identidade da Universidade, pontos de ordem filosófica, Goergen (2000, p. 123) reconhece que a desconstrução de conceitos da modernidade terá reflexos sobre esta Instituição. Neste particular, afirma que “a revisão crítica dos princípios modernos representa, também, uma desestabilização das bases modernas da universidade.”

A descrença nos pressupostos modernos estaria revelada em duas posições marcantes: os que defendem uma nova era, a pós-modernidade, com a falência destes pressupostos, e os que, face ao momento histórico atual, preferem falar em descontinuidade ou inacabamento do projeto moderno.

Ao tempo em que reconhece que os preceitos da racionalidade, definidores do projeto moderno, estão fortemente presentes nas concepções atuais, Goergen (2000) afirma não ser possível desconsiderar as críticas dos elementos-chave que balizam os rumos do indivíduo e da sociedade contemporânea. Diante da polêmica estabelecida, assegura não haver vencedores nem vencidos. Por sua vez, não vê contradição em admitir que

[...] o pós-modernismo coloca questões muito oportunas com relação a certos desvios do modernismo, sobretudo com respeito a seu papel imperial e hegemônico, e [em] entender, ao mesmo tempo, como positiva, a tentativa de não abandonar a idéia de Razão, ainda que se admita a necessidade de repensar os limites políticos, sociais e culturais do modernismo. (GOERGEN, 2000, p. 105).

Além da crise dos pressupostos da modernidade, as crises geradas pelas contradições vivenciadas no cotidiano das Instituições situam-se em domínios diferenciados. Estes domínios envolvem não só o tipo de conhecimento produzido pelas Universidades e o acesso a esse conhecimento, a partir das exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades, como, também, a reivindicação de autonomia na definição dos valores e dos objetos institucionais. Neste sentido, Santos (1995) identifica uma tripla crise da Universidade: A crise de hegemonia, a crise institucional e a crise de legitimidade.

Segundo o mesmo autor, a crise de hegemonia é revelada a partir da contradição existente entre a produção de conhecimentos exemplares, da alta cultura, e a produção de conhecimentos funcionais, de conhecimentos úteis para a força de trabalho exigida pelo atual desenvolvimento industrial. A crise institucional é resultante da contradição vivenciada entre autonomia e produtividade social e se manifesta à medida que a especificidade organizativa da instituição “é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas por mais eficientes.” (SANTOS, 1995, p. 190). A crise de legitimidade revela-se como manifestação da contradição entre hierarquização dos saberes e democratização, “na medida em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores altas.” (SANTOS, 1995, p. 211).

Entendemos que, a crise institucional da Universidade Brasileira, se revela, a partir da redefinição de setores no aparelho do Estado e da rearticulação administrativa vivenciadas no país, na década de 1990. Essa crise se confirma na medida em que a Reforma do Estado reconhece a universidade como uma “organização social” e não mais como uma “instituição social”.

Chauí (2003) diferencia as concepções de instituição e de organização sociais remetendo à distinção de inspiração frankfurtiana feita por Michael Freitag. Uma organização “define-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”; já a prática social de uma Instituição remete a ações articuladas do reconhecimento e legitimidade internos e externos. Neste sentido, a autora reforça a ideia de que “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A mudança aqui referida elimina o potencial crítico/reflexivo da Universidade e tem implicações do ponto de vista da hegemonia, vez que a Universidade

[...] sempre foi uma instituição social, [...] uma prática social fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e de suas atribuições [...], estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2001, p. 184).

Essa mudança, também, concorre para o agravamento da crise de hegemonia pelo fato de a educação deixar de ser um direito de todos e uma obrigação estatal, passando a ser vista como serviço que pode ser, também, executado pelo setor privado, e a Universidade, enquanto organização social assume o papel de prestadora de serviço ao Estado.

Essa perspectiva de organização foi consubstanciada nas Reformas do Estado brasileiro, na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), quando a Educação, assim como a Saúde e a Cultura, foram alocadas no setor de serviços não-exclusivos do Estado, serviços estes, entendidos como aqueles providos pelo Estado, mas “que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços.” (CHAUÍ, 2001, p. 176).

As reformas estatais, por sua vez, nos remetem às políticas formuladas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento. Neste particular, merece destaque o papel

desempenhado pelo Banco Mundial (BM), tanto no sentido de orientar a formulação das políticas neoliberais, quanto de adequar a Educação à lógica dessas reformas. Nos últimos anos, o BM, transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializadas em Educação.

Dourado (2002), ao analisar a Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior, no Brasil, nos anos 1990, refere-se ao papel exercido pelo Banco Mundial, e destaca que, em documentos, o organismo difunde, “entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização.” (DOURADO, 2002, p. 239).

Nessa conjuntura de crises, as políticas para a Educação Superior delineiam a legislação maior da Educação no Brasil, a Lei 9394/96, que inclui a “autonomia didática” como principal mudança, transformando a “flexibilidade curricular” em princípio, para atender às exigências do processo produtivo.

Ao referir-se aos princípios de autonomia e flexibilidade contidos na LDB, Dourado (2002, p. 243) assinala a existência de uma contradição e afirma que os mesmos estão batizados “de um lado, [...], pelos processos ditos de descentralização e flexibilização [...] e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandarizados.” Processa-se, assim, uma transferência de controle, o Estado deixa de controlar o processo de formação, passando a controlar agora o produto dela. Neste novo contexto, se estabelece uma articulação, entre os cursos de formação e as demandas do mercado. Mais do que isso, acontece uma transposição da lógica do mercado para a Universidade, que passa a seguir os parâmetros de produtividade, controle de qualidade, flexibilidade, competitividade, competência, formação generalista e polivalente, dentre outros reforçados pela lógica neoliberal. Se antes havia uma estreita articulação entre formação e emprego, “assumindo o Estado [...] a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle no processo”, com o advento da Lei 9394/96, surgem articulações e controles

diferenciados que apenas simulam a conferência de autonomia às Universidades. (KUENZER, 1999, p. 178).

A nova legislação, ao revogar os Currículos Mínimos (Lei nº 5540/68), destinados a orientar a elaboração e a Reformulação Curricular dos Cursos de Graduação, prevê Diretrizes Curriculares Nacionais como referenciais para os referidos currículos. A elaboração destas diretrizes foi dinamizada através das Comissões de Especialistas de Ensino, constituídas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC). Além de servirem de referência para a organização de programas de formação, as DCN são referência, também, para o processo de avaliação do desempenho dos alunos no final do Curso.

É neste cenário de transição e de crises que o redimensionamento curricular, é considerado pelo reitorado da UEPB (1996 - 2000) como indispensável à Reforma Acadêmica. De um lado impunham-se as operacionalizadas com a Reforma do Estado, de modo que a reforma da Educação aparece como apelo para solucionar problemas que o progresso científico e tecnológico contribui para agravar.

De outro lado, a necessidade de estabelecer novos contornos para o fazer pedagógico exigia a compreensão das mudanças ocorridas nesta etapa marcada pela acumulação flexível com desdobramentos para a Educação.

Por fim, colocavam-se as imposições de ordem normativa, estabelecidas pela legislação educacional. Em 1997, a Universidade Estadual da Paraíba, assumiu a Reformulação Curricular, como meta Institucional do Projeto de Reforma Acadêmica, reconhecendo-a como necessária.

2.1.COMPREENDENDO O PROJETO INSTITUCIONAL E A REFORMA ACADÊMICA

A Universidade Estadual da Paraíba, com sede na cidade de Campina Grande, situada a cento e vinte quilômetros da capital do estado, é uma instituição de nível superior multicampi, substituta da Universidade Regional do Nordeste (URNe), instituída através da Lei Municipal nº 23/66, de 15 de Março de 1966.

Estadualizada pela Lei nº 4.977/87, de 11 de Outubro de 1987, pelo então Governador Tarcísio de Miranda Buriti, a UEPB incorporou todas as unidades de ensino da FURNe, recebendo destas o patrimônio e o pessoal docente e técnico administrativo. As gestões empreendidas, a partir deste ato, desenvolveram-se no sentido de assegurar o perfil de Universidade à Instituição.

Na condição de segundo reitor eleito, após a estadualização, o Professor Sebastião Guimarães Vieira assumiu a Reitoria da Universidade, em 22 de Outubro de 1996, com um ambicioso projeto de Reforma Acadêmica, sob o sugestivo título de “A Reforma Necessária”, com o objetivo de consolidar a Universidade como indispensável ao desenvolvimento econômico e social da Paraíba.

No recorte aqui estabelecido, a UEPB é organizada em Campi, Centros, correspondentes à áreas de conhecimento, e Departamentos. No período em que a referida Reforma foi proposta, a UEPB oferecia vinte e quatro Cursos de Graduação, dos quais vinte e um funcionavam no Campus I, e três outros funcionavam no Campus III.

Além dos Cursos de Graduação, a UEPB mantinha o Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, através do Programa – PRODEMA/UFPB/UEPB e os Cursos de Mestrado Interdisciplinares em Saúde Coletiva e em Ciências da Sociedade. Mantinha, também, dois Cursos de nível técnico na área agrícola, sendo um no Campus II, na cidade de Lagoa Seca, onde funciona a Escola Agrícola Assis Chateaubriand, e outro no Campus IV, funcionando na Escola Agrotécnica, na cidade de Catolé do Rocha.

A organização e o funcionamento da UEPB são disciplinados por seu Estatuto e Regimento Geral, submetidos à aprovação do Conselho Estadual de Educação e homologação do Governo do Estado, bem como pelas Resoluções aprovadas pelos seus órgãos de deliberação superior.

Por seu perfil regional, a UEPB atende a alunos originários não só da cidade de Campina Grande e do Estado da Paraíba, mas também de diversos Estados, em particular da Região Nordeste.

Em fevereiro de 1997, a nova administração, que tomara posse em outubro de 1996, na efervescência das mudanças educacionais impulsionadas pela Reforma do Estado brasileiro e pela nova conjuntura do mundo do trabalho, submeteu à aprovação da

comunidade universitária o documento “UEPB: A reforma necessária”, contendo as diretrizes que pautariam esta gestão pelos próximos quatro anos.

O referido documento aponta a relevante contribuição da Universidade no desenvolvimento do Estado, ao tempo em que expressa não só o desejo de reconceituar a pessoa jurídica Universidade Estadual, ao atribuir novas significações à missão desta, como também apresenta direções para o redimensionamento das funções de Ensino, Pesquisa e Extensão mantidas pela Instituição.

Entendendo que o cotidiano da Instituição é marcado por ações administrativas e pedagógicas, e na perspectiva de construir “uma nova identidade institucional, compatível com a hora presente e exequível nos limites dos recursos humanos e financeiros existentes” a nova gestão (1996 - 2000) passou a perseguir um novo modelo estruturante para a Universidade (UEPB, 1997^a, p. 16). Colocava-se ali, a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que congregasse as ações institucionais.

Nesta perspectiva, o Programa de Avaliação Institucional ofereceu subsídios, através do Diagnóstico dos Cursos de Graduação, viabilizando o inventário da dinâmica institucional. Convém salientar que o Programa de Avaliação encontrava-se em desenvolvimento na Instituição, desde 1995, e foi incorporado ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo um papel fundamental na medida em que subsidiou a análise da realidade institucional.

Os indicadores da avaliação interna evidenciavam, entre outras distorções, “a desarticulação nas ações pedagógicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), desenvolvidas nos Cursos, ‘a falta de articulação entre teoria e prática’ e ‘uma carga horária excessiva’ para a integralização curricular. (Cf. UEPB. PROEG. Relatório 1997/2000, p. 5 e 6).

Na ocasião, foi constatado que, os Cursos, na sua maioria, possuíam Currículos-grade, elaborados sob égide da Lei 5540/68, mantidos e assumidos como meios de veiculação a – histórica do saber acumulado. Também, foi possível observar que os Cursos de Graduação não dispunham, na sua grande maioria, de definição quanto ao perfil dos profissionais que pretendiam formar. Os seus

objetivos eram delineados de forma muito vaga e abrangente, o que apontava para uma formação bastante fragmentada e pautada nas concepções individuais dos professores envolvidos no processo de formação.

Dando continuidade ao compromisso de reforma acadêmica, após amplo debate na Comunidade Acadêmica, o Conselho Universitário aprovou, através da Resolução UEPB/CONSUNI/SN/97, dois projetos denominados Projeto Acadêmico-Institucional e Projeto de Investimentos. Tais projetos, embora específicos, são convergentes, na medida em que concorrem para a consolidação da "Reforma necessária". O primeiro, centrado na área acadêmica, "buscava implementar reformas na Universidade, visando progressos qualitativos significantes nas suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão" (UEPB/CONSUNI/97). Neste sentido, fixou princípios destinados a orientar a organização do trabalho e a gestão institucional. O segundo, justificado pela necessidade de "racionalizar a utilização dos recursos físicos, humanos e financeiros disponíveis", propôs a recuperação e a ampliação dos meios físicos que a Instituição dispunha, para adequá-los ao Projeto Acadêmico. (UEPB, 1997b, p. 29).

No Projeto Acadêmico-Institucional, onde o Ensino de Graduação passa a ser visto como "núcleo de convergência da gestão acadêmica", a Reforma Curricular em todos os Cursos deste nível de educação foi considerada fundamental, para a modernização de uma "universidade que avança." A proposta de reformulação dos referidos currículos indicava pressupostos básicos como a "indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a otimização do tempo de formação profissional – longevidade X pertinência." (UEPB, 1997b, p. 12). A pretensão era planejar uma formação que, contemplando atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, fosse desenhada como objetividade considerando a pertinência dos conteúdos trabalhados, para que o tempo de permanência do aluno na Instituição fosse apenas aquele, realmente, necessário para a formação pretendida.

A Reforma Curricular foi institucionalizada através da Resolução UEPB/CONSEPE/09/97, que foi sendo alterada para adequar-se à regulamentação da Lei 9394/96, bem como, na perspectiva de manter a unidade do trabalho institucional. A referida Resolução,

enquanto contempla os padrões de qualidade estabelecidos para a avaliação e as condições de oferta dos Cursos de Graduação, inclui princípios que rompem com concepções herdadas do período da ditadura militar e com aquelas estabelecidas no projeto neoliberal, em processo de implementação pelo MEC. A perspectiva deste órgão converge para o desenvolvimento de competências instrumentais (aprender a fazer) para o mercado de trabalho.

Os princípios adotados na Resolução 09/97 referenciam uma concepção de formação pautada em bases filosófica e epistemológica orientadas para a formação de um cidadão crítico, capaz de intervir na realidade, com competência para transformá-la, não deixando, porém, de considerar o desenvolvimento de competências instrumentais. Neste sentido, a formação profissional a ser conferida pela Graduação deveria pautar-se num Currículo-projeto, a ser construído pelos que compõem o Curso, constituindo-se em uma “proposta sistematizada de produção e distribuição do saber científico articulado à legítima manifestação da Cultura”, tendo a “prática social como horizonte de sua efetiva aplicação.” (UEPB, CONSEPE. Resolução 09/97, Art 2º Inciso II).

Ao pretender investir na habilitação de profissionais com competência para inserção na sociedade em mudança, a Instituição assume uma concepção crítica de currículo, orientada por um princípio educativo fundamentado na filosofia da práxis.

A definição do princípio educativo tornava-se indispensável a esta formulação e à concretização da nova proposta pedagógica. Nessa perspectiva, o Art 2º da Resolução UEPB/CONSEPE 09/97, em seu Inciso IV, confirma “o trabalho como princípio educativo”, compatível com o documento “A Reforma Necessária”, nos seguintes termos: “da realidade e do trabalho, o estudante depreenderá o método científico e o conceito humanista de que necessita para realizar-se como cidadão.” (UEPB, 1997a, p. 13).

O debate envolvendo a concepção de cidadania no contexto atual, marcado por desigualdades provocadas pela implementação de políticas neoliberais, tem sido associado discussão acerca das possibilidades de transformação das relações de exploração aprofundadas pelo Estado neoliberal. A cidadania referenciada nesse trabalho, diz respeito à cidadania ativa, que, na compreensão de Benevides (1994, p. 16), é aquela que institui “o cidadão como

portador de direito e deveres, mas essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.”

Para o empreendimento desta formação, a Composição Curricular resultaria de núcleos de atividades – básicas, complementares e eletivas – e a organização deste currículo pressupunha compromisso ético-político, interdisciplinaridade e gestão democrática. (Cf. UEPB. CONSEPE. Resolução 09/97, Art 2º, Inciso V, 1997). A gestão democrática, deveria confirmar-se no processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de cada Curso.

Esta nova proposta previa a adequação da formação às novas exigências do mundo do trabalho, visando, também, a contribuição desta para o desenvolvimento local e regional. O maior desafio para a execução da mesma residia na dificuldade de definição das “mediações possíveis de serem feitas pela educação escolar.” Como reconhece Moura (2002, p. 124), “[...] Mesmo que as propostas extrapolem os limites da pedagogia idealista, a operacionalização real será aquela assumida no cotidiano institucional pelos segmentos acadêmicos.”

Neste sentido, os 24 (vinte e quatro) Cursos de Graduação da Instituição, a época, iniciaram a elaboração dos seus projetos pedagógicos, tendo como referência a orientação institucional. O desafio de repensar a formação profissional, que, inicialmente, se configurava como meta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), foi assumido não só pela Administração Central da Instituição, a partir de 1997, mas também pelos Centros e Departamentos.

Sob a denominação de “Equipe de Reformulação de Currículo”, foi constituída, de forma representativa, uma Comissão Central, para conduzir o processo no âmbito institucional. Nos Cursos o trabalho foi assumido por Comissões Setoriais de Reformulação Curricular.

As Comissões, tinham a “autonomia necessária” para realizar o trabalho conforme as normas vigentes na esfera institucional. A Comissão Central atuava provocando reuniões, elaborando calendários de visitas para levantar os problemas e receber informações. As Comissões Setoriais, que funcionavam nos Cursos, assumiram, não só esse papel, no âmbito do Departamento, mas atuaram também como formuladoras de propostas que seriam discutidas e aprovadas pelos Colegiados dos Respective Cursos.

Com o reconhecimento da proposta as dificuldades de ordem teórica tornaram-se evidentes nos Cursos, e exigiam pessoas mais qualificadas, na área, para orientar toda a mudança que se pretendia realizar. Apesar da existência de uma Comissão Central, a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG) e sua assessoria constituíram referência na condução dos trabalhos.

Ao mesmo tempo em que havia o reconhecimento da “não existência de modelos para modificar currículos”, algumas condições foram destacadas por Moura (1995, p. 3) como indispensáveis ao processo de Reformulação Curricular, dentre estas: “a participação do Colegiado do Curso”, visto que a ele cabe a coordenação do processo de organização e desenvolvimento curricular, “a constituição de uma equipe de trabalho”, quando a formulação não fosse assumida pelo Colegiado, e “o debate permanente” mantido através de reuniões ampliadas. Desta forma, as alterações resultantes do processo seriam mais facilmente assumidas pelos segmentos que representam o Curso e operacionalizam o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura das reformas institucionais, refletir sobre a educação superior, passa necessariamente, por uma discussão sobre as reformas da educação brasileira, principalmente a partir da década de 1990, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN). A partir da Lei os professores passam e exercer um papel central, considerando-os agentes responsáveis pelas mudanças esperadas na educação escolar. Para assegurar o cumprimento dessa Lei, além de decretos, pareceres, medidas provisórias e resoluções iniciou-se também um movimento de reformas curriculares para os cursos de graduação.

Nessa perspectiva, é que nosso enfoque foi fazer um recorte temporal, a partir de documentos legais de uma Universidade Pública, que de muitas formas, “romperam” com ideias de políticas neoliberais legitimando as reformas propostas a partir um conjunto de estratégias orientadas por um princípio educativo fundamentadas na filosofia da práxis, assumindo uma concepção crítica de currículo, o que nos faz compreender os desdobramentos que viriam a acontecer no contexto histórico da Instituição aqui estudada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BENEVIDES, M. V., Democracia e Cidadania. In: VILLAS-BÔAS, Renata (org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo: Polis, 1994.

BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e Funcionamento do ensino superior no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 9131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas as Sesu/MEC. Brasília: MEC, dez. 1997^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> > cne. Acesso em: 05 de julho de 2022.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001

_____. A universidade Pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

COSTA, M. da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica a o neoliberalismo em educação.** 11 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOURADO, L. F. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80 Set. 2002. educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transformação.** UNICAMP,2000.

KUENZER, A.Z. As políticas de Formação: A construção da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**,N.68, ano XX, Dez.1999,p.p. 163-183.

MARX, K. **Manuscritos econômicos** – filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Goannotti; Tradução de José Carlos Bruni (*at. al.*). 2. Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOURA,A.P. Interdisciplinaridade, currículo e reforma acadêmica. In: FERNANDES,A, ET AL (orgs). **O fio que une as pedras:** a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Ed. Biruta, 2002,p.p.119-126.

_____. **Os currículos dos cursos de graduação:** como reformulá-los? Campina Grande, texto mimeografado,1995,8p.

SANTOMÉ, J. T. **O currículo Integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, B.S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Pulo: Cortez 1995.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós modernidade.
In: SANTOS FILHO

MORAES, S. E. (orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade.**
Campinas: Mercado das Letras, 2000.

UEPB: A Reforma Necessária. Campina Grande, 1997a.

_____. UEPB: A Reforma Necessária. Projeto Acadêmico e Projeto
Institucional. Campina Grande: União, 1997b.

_____. UEPB: Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Atividades
1997 a 2000.** Disponível em <https://uepb.edu.br/prograd/ensino/regimento-dos-cursos-de-graduacao-da-uepb/>. Acesso em: 06 de julho de 2022.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Resolução nº 09/97. Regulamenta a elaboração e a reformulação
dos currículos dos cursos de graduação na Universidade Estadual
da Paraíba. Campina Grande, 31 de outubro de 1997. Disponível em:
<https://uepb.edu.br/prograd/ensino/cursos-de-graduacao-2/>. Acesso
em 07 de julho de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.009)

PROGRAMA DE ESTÁGIO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DOS DISCURSOS DE DOUTORANDOS DO INSTITUTO DE BIOLOGIA DA UNICAMP

Matheus Naville Gutierrez

Doutorando do Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- SP, matngutierrez@gmail.com;

Ana de Medeiros Arnt

Professora Doutora do Instituto de Biologia da UNICAMP – SP, anaarnt@unicamp.br;

RESUMO

A pós-graduação é institucionalmente a trajetória da formação inicial para a docência universitária, com a massiva maioria dos docentes tendo um curso de doutorado. Para compreender melhor as formas que os cursos de pós-graduação criam experiências para a docência universitária, o ponto investigativo selecionado foi o estágio docente realizado pelos pós-graduandos. Foram entrevistados 13 doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP, em que questionamos como o Programa de Estágio Docente possibilitou a formação para a docência universitária. Os resultados mostram que os doutorandos têm diferentes vivências problemáticas com o estágio, entre elas a vivência apenas como técnico de laboratório, a falta de diálogo com o docente supervisor e a lógica de que apenas a prática em sala de aula forma para a docência. Assim, entendemos que o estágio docente, enquanto etapa importante para a formação inicial, precisa de reformulações para atender as expectativas de formação para a docência universitária.

Palavras-chave: Estágio docente; Formação inicial; Pós-graduação; Docência universitária.

INTRODUÇÃO

As universidades públicas brasileiras contam com um corpo docente composto majoritariamente por formados em cursos de pós-graduação, especificamente com o título de doutores. Considerando as universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais, 90,5% dos docentes contratados em período integral possuem formação em pós-graduação *strictu sensu*, sendo eles 64,4% doutores e 26,1% mestres (INEP/MEC, 2020). Pode-se, portanto, colocar como etapa fundamental a formação em pós-graduação para a formação inicial para a docência universitária.

Durante a trajetória da pós-graduação, o estudante é cobrado de diversas atividades acadêmicas, sendo a principal delas o desenvolvimento de uma dissertação ou tese com o aprofundamento das discussões acadêmicas e científicas de sua área de conhecimento e atuação. Porém, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica não é a única exigência que universidade pública cobra de seus docentes, colocando também o trabalho de ensino em graduação e pós-graduação e atividades de extensão da universidade com a sociedade de um modo geral.

Para a formação inicial para a atividade de ensino de graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, principal órgão de fomento da pós-graduação no Brasil, desde 2002 pela portaria nº52, exige dos seus doutorandos bolsistas que cumpram um período de estágio obrigatório em ensino de graduação.

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; (BRASIL, 2002).

Observa-se que, apesar de ser uma prática obrigatória para uma parcela dos doutorandos que atuam na pós-graduação

brasileira, nem todos são bolsistas CAPES, possibilitando ao pós-graduando finalizar sua formação sem essa experiência docente. Além disso, a portaria não especifica algum momento que o pós-graduando deva fazer seu estágio, podendo ser realizado em qualquer época de sua formação. É importante pontuar que além de envolver diretamente a prática do docente universitário, o estágio docente é o único contato parcialmente obrigatório que os doutorandos têm com o ensino de graduação, podendo ser um processo que consolide sua prática e seu entendimento sobre o trabalho do docente universitário. Como processo formativo recorrente nas trajetórias dos doutorandos, entende-se que essa problemática do estágio docente precisa ser refletida e analisada de maneira profunda.

Os programas de pós-graduação possuem diferenças na maneira de tratar o estágio docente, considerando a área de atuação, universidade e realidade local, podendo criar experiências e trajetórias únicas. Para esse trabalho, o foco de análise e discussão será nas experiências de doutorandos dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, considerando que a universidade possui um programa longo de estágio docente e a relação única que os pós-graduandos da área de ciências biológicas tem com a sua pesquisa, vivenciando-a primordialmente em laboratórios ou saídas de campo, longe da universidade. Esses dois pontos criam uma trajetória de grande interesse de discussão.

Nesta universidade, a principal forma de se realizar o estágio é através do Programa de Estágio Docente – abreviado por PED – que é institucionalizado em 1992, inaugurado com o nome de Programa de Capacitação Docente (UNICAMP, 1992). Desde então, o programa vem recebendo alterações estruturais, sendo a mais recente publicada no ano de 2020. Segundo o GR-071/2020, de 22/06/2020, o PED é organizado separadamente dentro de cada instituto da universidade, aceitando dois modelos de participação, chamados de PED B e PED C (UNICAMP, 2020).

O PED C atende por atividades de apoio à docência parcial sob supervisão, aconselhado para mestrandos ou doutorandos sem experiência docente, possibilita uma contribuição máxima de 8 horas semanais, com atribuição máxima da disciplina em 25%, limitadas em um espaço formal de ensino e com supervisão. Enquanto o PED B atende por atividades parciais de docência sob supervisão,

aconselhada para doutorandos que tenham experiência didática na disciplina desejada, possibilita também uma contribuição máxima de 8 horas semanais, mas a atribuição da disciplina é de 25% a 80%, realizadas em espaço formal de ensino demandando supervisão de um docente responsável. O trabalho no PED pode ser voluntário ou remunerado, sendo que para PED C o valor é referente à 1/4 da bolsa de doutorado da CAPES e para PED B o valor é referente a 1/3 da bolsa de doutorado. O PED é o principal meio de formação através do estágio para a docência universitária, e quando existe a obrigatoriedade do estágio docente para doutorandos da UNICAMP, eles o realizam através do PED, recebendo ou não um valor para esse trabalho.

Apesar da existência de uma atividade específica para o desenvolvimento do trabalho docente na formação do pós-graduando, a integralidade do trabalho docente não pode ser resumida em apenas algumas aulas ministradas em uma disciplina. A complexidade das relações interpessoais e da organização de planos de aula e instrumentos pedagógicos não estão colocadas como parte do PED. Juntando a essa problemática, também não existe de forma clara e objetiva qual a função do estagiário, do docente responsável e como essa dinâmica será estabelecida para a formação do doutorando para o exercício docente durante a sua formação.

É possível, portanto, compreender as diretrizes documentais que gerem o Programa de Estágio Docente, mas ainda é preciso aprofundar nas trajetórias e experiências dos doutorandos no processo formativo do estágio docente.

Estabelecida a problemática do estágio docente, este trabalho tem por objetivo principal analisar a trajetória formativa dos doutorandos sobre os objetivos e funções do Programa de Estágio Docente, como esse momento possibilita a experiência da docência universitária e se a pós-graduação, de maneira ampla, possibilita a formação para a docência universitária, juntamente com o estágio que é oferecido.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma análise de discurso realizada em entrevistas presenciais semiestruturadas com doutorandos dos

programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP em seus últimos anos de formação – terceiro e quarto ano. Foram entrevistados 13 doutorandos, cumprindo com todos os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Instituto de Biologia da UNICAMP. Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado, em que foi tramitada e aprovada pelo comitê de ética local da universidade, que pode ser conferido pelo parecer de número 2.825.893. Também foi estabelecido um termo de consentimento assinado por todos os participantes, confirmando a confidencialidade das pessoas envolvidas nas entrevistas, as quais serão identificadas apenas com a letra D e uma numeração aleatória.

Metodologicamente, será trabalhado uma perspectiva Foucaultiana de desenvolvimento acadêmico e científico. O método, para Foucault, é algo mais maleável, e principalmente é algo que se constrói durante a trajetória do trabalho, em concomitante relação com os discursos e os sujeitos do trabalho. Portanto, a análise feita foi construída com as entrevistas, com as palavras e os discursos dos doutorandos, buscando uma trajetória que caminhasse junto com as falas dos doutorandos, fabricando uma rede analítica de compreensão do estágio docente como etapa da formação para a docência universitária.

Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, p. 88-89, 2009)

Vale ressaltar que essa proposta metodológica não significa um afastamento do rigor científico que um trabalho acadêmico exige, mas sim que o entendimento metodológico foi construído junto com a análise, criando meandros e nuances próprias. Assim, o desenvolvimento dessa análise do discurso é feito em conjunto com os diálogos e conversas das entrevistas dos doutorandos, criando uma trajetória de análise que foi compreendendo e tentando acrescentar os sujeitos e as experiências no debate da análise, e focando-se principalmente na linguagem e no discurso.

Compreende-se discurso nesse trabalho em um sentido traçado por Michael Foucault em sua obra, em que aquilo que se diz está correlacionado em seu significado, nas palavras em si, com a sua historicidade, a sua relação política, econômica e social. Primeiramente, busca-se traçar a função da linguagem na dinâmica do discurso, e as formas de poder que se mostram nessa ordem discursiva também, para poder prosseguir com as trajetórias analíticas propostas nesse trabalho.

A linguagem, que constitui o homem, também constitui a realidade. A compreensão da realidade que nos cerca é dependente das definições e estruturas linguísticas que nos faz humanos. Refletir e elaborar conhecimento científico sobre os campos de saberes que conhecemos é desenvolver possibilidades linguísticas através dos discursos. O significado das coisas, dos objetos e dos saberes só se completa quando inseridos no jogo da linguagem (HALL, 1997). No discurso, analisa-se as palavras, as falas, a conversa. O discurso, como elemento de análise, é diretivo enquanto composição da realidade.

As coisas ditas, as palavras, já apresentam o significado e a possibilidade analítica da condição da formação do doutorando em sua trajetória na pós-graduação. Como pode-se dialogar com Rosa Fischer:

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, p. 198, 2001)

O discurso dito pelos doutorandos apresenta relação com a sua formação, com as experiências e vivências na pós-graduação, com as formas de se relacionar com quem lhe orienta, com os outros pós-graduandos, com os estudantes. As coisas ditas são as coisas que importam para a análise, e é o que será focado durante essa análise das entrevistas.

As palavras, os discursos, e as formas de expressá-los, também apresentam uma íntima relação com as dinâmicas de poder, representando as formas de poder que envolvem os pós-graduandos

com os seus programas de pós-graduação, orientadores e orientadoras, e todas as outras pessoas envolvidas nesse processo formativo.

As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, p. 204, 2001)

Portanto, para traçar a forma de análise escolhida para esse trabalho, é importante reforçar que o discurso que é analisado apresenta as complicações e desdobramentos de poder que são as dinâmicas históricas, políticas e sociais que são tão ricas para o aprofundamento teórico e científico acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando todos os doutorandos entrevistados como parte da pesquisa de mestrado, dez doutorandos responderam que já tinham participado do Programa de Estágio Docente. Além disso, um dos doutorandos alegou que ainda não fez o estágio devido ao seu planejamento da trajetória na pós-graduação, mas que necessita ser realizado, pois é bolsista CAPES. Além de mostrar uma quantidade significativa de doutorandos que realizam o PED, as respostas dos nossos entrevistados também mostram que esses estágios tomam caminhos distintos e são procurados por motivos diferentes. Esses dados podem ser compreendidos e aprofundados na tabela abaixo:

Tabela 1. Caracterização dos doutorandos entrevistados

Identificação	Programa de Pós-Graduação	Participação no PED
D1	Genética e Biologia Molecular	Não participou
D2	Biologia Funcional e Molecular	Participou por iniciativa própria
D3	Biologia Celular e Estrutural	Participou por iniciativa própria
D4	Biologia Vegetal	Participou por iniciativa própria

Identificação	Programa de Pós-Graduação	Participação no PED
D5	Ecologia	Participou por iniciativa própria
D6	Biologia Celular e Estrutural	Não participou
D7	Ecologia	Participou por iniciativa própria
D8	Biologia Funcional e Molecular	Participou pela obrigatoriedade da bolsa
D9	Biologia Celular e Estrutural	Participou por iniciativa própria
D10	Biologia Vegetal	Não participou – Mas ainda vai participar pela obrigatoriedade
D11	Biociências e Tecnologia de Produtos Bioativos	Participou por iniciativa própria
D12	Biologia Animal	Participou pela obrigatoriedade da bolsa
D13	Genética e Biologia Molecular	Participou por incentivo de colegas

Um dado interessante sobre a formação no estágio docente, que será focado nesse primeiro momento, é a forma de participação e interação do doutorando com a disciplina em que ele está realizando o estágio.

O documento oficial explicitamente descreve que o trabalho do estagiário deve ocorrer na sala de aula e secundariamente participar de plantões de dúvidas, colaborar no planejamento da disciplina, auxiliar em aulas práticas, ajudar na elaboração e correção de listas de exercícios, provas e projetos, e elaborar material didático. Apesar disso, alguns relatos das nossas entrevistas revelam o completo oposto do que é descrito. Os discursos revelam que os estágios docentes focam primordialmente nessas questões secundárias, em que os doutorandos atuam principalmente como auxiliares de aulas práticas e na elaboração de projetos paralelos relacionados com a disciplina, como podemos ler nos trechos das entrevistas abaixo:

D5: “Eu fui PED no mestrado de uma disciplina¹ que os pós-graduandos têm uma participação grande, porque a gente orienta pequenos projetos dos alunos [...] ganhando certa experiência na orientação de trabalhos”

D7: “O contato que eu tive com docência foi com as monitorias do PED, em todo o meu período da

1 Os nomes e códigos das disciplinas serão omitidos a fim de preservar a identidade dos doutorandos e docentes das referidas disciplinas.

pós-graduação eu fiz 2 PED em disciplinas diferentes, e era mais auxílio nas aulas práticas”

D11: “Eu fiz um PED C na disciplina que meu orientador dava aula. A gente só acompanhava as aulas teóricas e dava monitoria nas aulas práticas [...] a gente participava de toda a preparação do laboratório, antes de cada aula prática.”

Esses relatos nos mostram que o estágio docente é desenvolvido pelos doutorandos em atividades paralelas ao trabalho docente em sala de aula, estabelecido como objetivo do PED. Essa forma de se realizar o PED pode se consolidar como formas estruturais de se entender o estágio e a própria docência, entendendo que é obrigação do estagiário organizar trabalhos tangentes ao trabalho docente dentro de uma disciplina acadêmica. Importante ressaltar que essa prática pode nos levar a alguns entendimentos da estrutura do PED nas disciplinas dentro do Instituto de Biologia.

Primeiramente, essa percepção do trabalho durante o estágio docente pode ser analisada em duas formas. Pode-se entender que a priorização do doutorando que atua no PED como organizador de projetos ou aulas práticas torna o trabalho realizado pelos estagiários em técnicos instrumentais apenas, atuando apenas como auxiliar de sala de aula. Outra forma de se entender esse foco nas questões secundárias do PED é o desentendimento da prática docente pelo doutorando, que materializa sua função como estagiário apenas no que circunda a docência, esquecendo que aquele é um momento de formação para a futura prática docente. Em ambas as propostas analíticas, o resultado que podemos entender é a desvalorização do estágio, que se transforma em um auxílio ao docente titular.

Essa forma de se interpretar e desenvolver o trabalho do estagiário durante o seu processo formativo deve ser repensada. A função primordial do trabalho durante o estágio é a experiência enquanto docente universitário e a possibilidade de se refletir, discutir e reestruturar a mentalidade e a prática da docência universitária pelos doutorandos. O estagiário, nessa prática, é alguém que recebe informações e direcionamentos, replica-os em um ambiente de aulas práticas, e arruma tal ambiente posteriormente.

Essa relação de replicação sem reflexão, é debatida por Larrosa como a destruição da experiência e a morte do sujeito da experiência. Segundo o autor, para aprendermos e nos desenvolvermos, precisamos da experiência, e que ela não seja apenas algo que realizamos ativamente enquanto docentes na sala de aula, mas também passivamente, enquanto refletimos e reestruturamos aquilo que experienciamos. Com o estágio sendo apenas uma replicação de ações mecânicas, nenhuma experiência é vivenciada pelo estagiário, e assim se torna incapaz da experiência enquanto docente universitário. Diz Larrosa:

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, p. 26, 2019)

Assim, o PED é tratado, como discursado pelos doutorandos entrevistados, como uma prática mecanizada que propositalmente é removida a experiência do sujeito estagiário que está vivenciando-a.

Em uma perspectiva mais ampla sobre a formação para a docência universitária, podemos refletir como é dito por Maria Isabel da Cunha (2006), que descreve que a falta da reflexão e de momentos específicos de diálogo sobre a formação para a docência universitária pode criar uma espiral epistemológica do trabalho docente, em que o estagiário, tendo apenas como base do trabalho a observação de outros docentes durante a sua vivência na graduação, repetirá as mesmas práticas e as mesmas relações com os estudantes que observou, repetindo as mesmas problemáticas tanto na forma de organizar e estabelecer as disciplinas, como também as problemáticas com o PED, podendo repetir que os futuros estagiários apenas atuem com trabalhos secundários de organização técnica, criando uma espiral de repetição prática e epistemológica. O estágio docente tem o potencial estrutural necessário para o rompimento dessa problemática espiral, caso seja trabalhado de forma reflexiva e focando na experiência docente do estagiário.

Retornando a reflexão para as respostas das entrevistas, essa problemática pode ser aprofundada nas não respostas. Dentro desses casos sobre o PED ainda podemos observar a relação

entre o docente titular e o estagiário, em que nenhuma entrevista o doutorando reforçou o trabalho do docente supervisor/orientador como uma mentoria, uma fonte de base teórica e/ou metodológica, em que se discutia e aperfeiçoava sua prática através do estágio. Apenas citou-se o docente como precursor necessário para a busca do estágio, revelando uma problemática na discussão desse modelo de formação, tanto dos atuais docentes que pouco participam das questões de ensino nas universidades como a formação inicial docente na pós-graduação. Ao considerar que esse estágio é relatado por todos os doutorandos como o primeiro (e pela maioria dos relatos, o único) contato com a área de ensino de graduação, o estágio se consolida como principal momento, durante a formação, de reflexão e construção teórica e metodológica da futura prática docente universitária.

Para dar continuidade a essa discussão, é importante tratarmos também sobre a questão das motivações da busca do Programa de Estágio Docente. Apesar de ser obrigatória para alguns doutorandos, eles revelam outros objetivos quando almejam o PED. Desconsiderando novamente os doutorandos que não apresentaram em sua trajetória formativa a busca pelo estágio, encontramos justificativas destoantes entre si, e que revelavam afastamentos da proposta original pregada pelo PED. As respostas que mais destoaram da proposta originalmente descrita pelo PED foram a sua procura para a utilização do estágio como meio de coleta de dados para a sua pesquisa de doutorado, que envolvia testes sobre ensino disciplinar na graduação, a busca do PED por problemáticas geradas na pesquisa laboratorial e base de estudos para futuros concursos públicos. Juntamente com essas respostas, a principal motivação que foi relatada pelos doutorandos foi a necessidade de experiência prática na docência e o afastamento da pós-graduação com a área de ensino.

Dos 10 doutorandos que tinham realizado o PED, 6 revelaram que uma das principais motivações de se procurar o PED foi a vontade de ter experiência docente, pensando sua formação para uma futura carreira docente universitária. Além disso, outro dado importante revelado pelas perguntas sobre o PED é a importância dada à experiência em sala de aula, como a principal fonte de conhecimento da prática docente, retomando a discursos conhecidos na literatura

e nas conversas cotidianas sobre a importância da vivência em sala de aula. Através das entrevistas, mostra-se que os doutorandos, como docentes em formação, entendem a prática na sala de aula como única para se tornar um docente, desconsiderando outros momentos de formação, como podemos ver nas entrevistas:

D2: “Eu acho que alguns aspectos da docência universitária você só pega com a prática”

D8: “Eu acho que é importante o PED, essas experiências, eu acho que isso [a docência universitária] a gente aprende com a prática

D10: “Tem muita coisa que você aprende na prática, então não adianta só ler no livro”

Pensando no conjunto histórico formativo que a pós-graduação proporciona, é possível entender esses tipos de apontamentos realizados pelos doutorandos. Apesar de ser o único meio de formação para a docência universitária, a pós-graduação nunca se propôs a refletir e desenvolver integralmente o doutorando para a docência universitária. Com isso, o estágio se mostra como única maneira viável de se pensar e aprimorar a ação pedagógica do futuro docente. Esse afastamento entre a prática pedagógica em sala de aula e a reflexão sobre a docência tem sido debatido por Paulo Freire (2017), que entende:

Se se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. [...] Ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (FREIRE, 2017, p. 108).

Portanto, entende-se que o PED confirma a exclusividade da ação, sem o pensamento e a reflexão crítica. Assim, cria-se um ambiente de formação que resulta na manutenção de problemáticas que são repetidas por outros docentes não-críticos. Além disso, considerando-se as questões históricas e culturais que constituíram a formação pela pós-graduação, o reforço do que a estrutura é a

concretização de um modelo tradicional pedagógico, fugindo da real práxis que compõe a prática do professor universitário.

Obviamente, a vivência empírica da sala de aula é uma fonte inestimável de conhecimento e desenvolvimento da docência, mas quando atrelada a conceituação teórica e histórica de sua prática. O modo que o estágio foi descrito pelos doutorandos permite que a docência seja realizada sem um real pensamento crítico e pedagógico, permitindo a manutenção de práticas tradicionais, pois é impossível dissociarmos a nossa prática em sala de aula do nosso pensamento histórico, cultural e social. Considerando a experiência, como algo que nos atravessa e parte constituinte da formação humana, que considera esses aspectos que foram anteriormente citados, pode-se retomar o que foi discutido por Larrosa e dizer que:

A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vive-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, p. 74, 2019)

Assim, pautar a formação do docente como apenas a vivência técnica e a vivência prática é desconsiderar a sua totalidade, e consequentemente encerrar a sua possibilidade de experiência. Essa formação precisa considerar esse aspecto mais amplo e humano do desenvolvimento percorrido por Larrosa.

Buscando cumprir com os objetivos traçados, ampliando a reflexão sobre o estágio docente, discutiremos sobre o entendimento dos doutorandos sobre a estrutura da pós-graduação como ambiente de formação para a docência universitária. Nessa perspectiva, um dado anterior à análise é importante enquanto reflexão para a formação para a docência universitária. Dentre todos os doutorandos que foram entrevistados nessa pesquisa, todos responderam que buscaram inicialmente a pós-graduação com a pretensão de continuar na carreira acadêmica como docentes universitários, porém essa perspectiva mudou ao decorrer da pós-graduação para dois doutorandos, sendo a principal justificativa desse abandono os problemas de relacionamento no cotidiano de laboratório e com orientadores. Além disso, vale ressaltar que

apenas duas pessoas citaram a carreira docente na sua totalidade, buscando trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. O restante dos entrevistados citou a continuidade na carreira em uma perspectiva única de manutenção da pesquisa científica e a possibilidade de permanecer na mesma área de atuação científica.

Para aprofundar nesse debate da formação docente, questionamos se eles sentem que a pós-graduação é o ambiente para a formação para a docência universitária. Com isso, buscamos entender através da trajetória dos doutorandos se eles enxergam a pós-graduação como realmente o ambiente em que é formado os docentes universitários. Todos os nossos entrevistados consideraram que a pós-graduação não é o ambiente de formação completa para a docência universitária. Afunilando esses dados, a maior parcela dos doutorandos entrevistados – 10 entre os 13 – responderam que não sentem que a pós-graduação cumpre com nenhum dos pilares estabelecidos pelo tripé universitário. Os doutorandos citaram que não se sentem preparados para o ensino, para a extensão e também para a pesquisa, por mais que considerem que essa última seja mais valorizada que as outras. Esse entendimento da formação docente na pós-graduação é compartilhado pelos entrevistados:

D7: “Eu acho que é uma formação falha. Eu com certeza não saio da pós-graduação completamente preparado para exercer a minha função na docência. [...] Existem alguns caminhos para você ter contato com a docência, mas eu acho que a formação não é completa”.

D11: “Eu acho que na verdade o aluno acaba desempenhando muito mais em fazer seu trabalho de tese e ele acaba abrindo mão de algumas coisas que poderiam agregar muito valor nessa formação. Eu acho que o aluno acaba se concentrando muito no seu trabalho de pesquisa e acaba esquecendo dessa outra parte da docência que é tão importante quanto”

Além disso, os 3 doutorandos restantes também não sentem que na pós-graduação a formação para a docência universitária seja completa, porém sentem que existe pelo menos uma parcela desenvolvida e trabalhada satisfatoriamente, sendo ela a pesquisa científica acadêmica. Ainda assim, esses doutorandos entendem a

importância do ensino e da pesquisa e consideram que teriam uma formação mais completa se existisse o foco em todas as áreas do tripé universitário. Dentro desse pensamento, podemos analisar a fala de alguns doutorandos:

D5: “No ambiente do meu programa de pós-graduação, não sinto que estou recebendo uma formação por completo. Para a formação de pesquisa eu recebo uma formação muito boa, muito boa mesmo, então para isso sim. Para extensão não, zero de incentivo o meu programa, e de ensino é insuficiente”.

D12: “Acredito que em relação ao conhecimento teórico sim, mas a formação é incompleta em relação à docência universitária”.

Logo, os doutorandos nos mostram uma realidade ampla sobre a formação universitária, em que se focaliza apenas uma etapa da atividade docente durante o processo do curso: a pesquisa universitária. É importante ressaltar que a pesquisa universitária acadêmica de grande importância para o desenvolvimento científico e tecnológico de uma nação, considerando a realidade latino-americana em que vivenciamos. Porém, a reflexão sobre a estrutura da pós-graduação ainda parece muito pertinente, em que ela é etapa fundamental para o ingresso nas principais universidades públicas, mas não se estrutura enquanto ambiente de formação.

A análise dos Programas de Estágio Docente nos possibilita entender essa realidade colocada nesse último ponto de análise, que revela a insuficiência de momentos de reflexão e de desenvolvimento de experiência dos doutorandos enquanto futuros docentes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos doutorandos no processo de formação para a docência universitária apresenta contradições e marcos que são de grande importância analítica. Primeiramente, os doutorandos apresentam o desejo de se tornarem docentes universitários ao ingressar na pós-graduação, e conseqüentemente procuram o Programa de Estágio Docente para uma tentativa de complementação e

totalizar as etapas necessárias para a atuação enquanto docente universitário.

Ainda assim, essa procura nem sempre acontece apenas pelo desejo da carreira docente futura. Juntamente, ainda quando os doutorandos procuram o estágio com esse intuito, não encontram um ambiente que considere esse processo no estágio como algo valioso para a formação, forçando esses doutorandos a trabalhos mais mecânicos de organização de laboratórios e aulas práticas. Posteriormente, ainda quando esses doutorandos atuam diretamente em sala de aula enquanto docentes universitários, é para cumprir uma lógica problemática de que apenas a prática e a vivência em sala de aula são válidas como momentos formativos para a docência universitária.

Essa problemática de diversos fatores resulta de forma gritante no desaparecimento da experiência e da possibilidade de experiência do doutorando com a docência universitária. A experiência aqui entendida enquanto a construção de conhecimento, a possibilidade de se refletir e questionar as estruturas e metodologias que a pedagogia universitária aplica e a perpetuação de suas práticas e relações. Conforme debatido por Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, p. 25, 2006)

Ainda que exista a vivência na sala de aula universitária pelos doutorandos, a lógica de que a prática em sala de aula basta para a formação é que precisa ser superada. Conforme colocado no trecho anterior, a experiência acontece enquanto temos a oportunidade de sentir, refletir, cultivar e ter a paciência para que novas práticas

e novas possibilidades de também criar experiências enquanto docentes universitários.

Retomando também a discussão sobre a trajetória formativa, pode-se refletir na espiral epistemológica traçada por Cunha (2006). Quando refletimos esse processo repetitivo de formação, a correlação com as formas de poder e do desenvolvimento do conhecimento, a questão que se problematiza é a cultura acadêmica e universitária, e as formas de se trabalhar com ela. É importante que, para refletirmos, criticarmos e tentarmos propor novas formas de trabalhar a pós-graduação, essa estrutura de poder que atravessa o conhecimento e o saber precisa estar presente no debate.

Pode-se também observar que em outras áreas de formação em pós-graduação, essa interpretação de uma maior necessidade de foco em propostas formativas no momento do doutorado é importante. O trabalho de Costa e Giroto Júnior (2022), analisando o programa de estágio docente nos cursos de pós-graduação em química, conclui também que:

Desse modo, pensar ações que busquem contribuir nesse cenário dentro dos programas de pós-graduação se torna desejável, vez que esta etapa formativa é responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos profissionais de futuros docentes e moldam, em grande parte, a identidade desses profissionais. (COSTA E GIROTTO JÚNIOR, p. 22. 2022)

Assim, com a possibilidade de, partindo dos estágios docentes, refletirmos sobre a formação docente de forma mais ampla e integral, criar novas trajetórias para que esse sujeito professor atravessasse a sua formação. Almeida nos coloca uma reflexão sobre a necessidade de pensarmos a formação como algo intrincado entre as diversas áreas que citamos ao decorrer desse trabalho:

A importância de uma “concepção ecológica” da formação docente, que – levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula) – seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam. (ALMEIDA, 2012, p. 78 e 79)

O programa de estágio docente, apesar de ser um momento único da formação em pós-graduação, nos revela algo mais amplo e profundo das formas de se organizar e pensar a pós-graduação, os focos e objetivos que ela se presta e quais atividades são desenvolvidas. O estágio, enquanto momento único e importante de formação docente, não tem a capacidade de cumprir e criar essa experiência que citamos anteriormente. A reflexão precisa ser expandida para toda a pós-graduação e quais as formas de se organizar e estruturar a experiência do pós-graduando nesses cursos, para além do cursos oferecidos no Instituto de Biologia da UNICAMP.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho em curso de mestrado foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Agradecimentos também ao grupo de Pesquisa de Educação em Ciências (PEMCIE).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais** – 1ª ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 52, de 26 de setembro de 2002, Regulamento do programa de demanda social – DS**, 2002.

COSTA, G. G.; GIROTTO JÚNIOR, G. Perfil e conhecimentos profissionais docentes no programa de estágio docente em um curso de pós-graduação em química no estado de São Paulo. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 38, p. 1-21, 1 jun. 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1823> > Acesso em 16/06/2022

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira em educação**, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 144, p. 199-233, nov. 2001. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009-&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 03/04/2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** – 64. ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2020, Percentual de docentes com Pós-Graduação strictu sensu**. Brasília, 2020.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

UNICAMP. Conselho Universitário. **Portaria GR092/1992, de 22 de agosto de 1992. Institui o Programa Estágio de Capacitação Docente**. Campinas: Procuradoria Geral da UNICAMP, 1992. Disponível em: < <https://www.pg.unicamp.br/norma/667/0>> Acesso em: 02/04/2022

UNICAMP. Conselho Universitário. **Resolução GR071/2020, de 22 de junho de 2020. Aprova a reestruturação do Programa de Estágio Docente**. Campinas: Procuradoria Geral da UNICAMP, 2020. Disponível em: < <https://www.pg.unicamp.br/norma/21778/0>> Acesso em: 02/04/2022

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPel**. N. 34, p. 83-94, setembro-dezembro, 2009. Disponível em: <[HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I34.1635](https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635)> Acesso em: 04/04/2022

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.010)

UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Felipe da Costa Negrão

Doutorando em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Email: felipenegrao@ufam.edu.br

RESUMO

Os caminhos e des(caminhos) que me levaram à constituição do sentir-se um Educador Matemático são transcritos neste texto (auto)biográfico com o objetivo de propor experiências (auto)formativas para aqueles que compreendem a escrita de si como instrumento libertador. Ao dialogar com os episódios eleitos para compor essa produção textual, dialogo entre-tempos com diferentes composições do eu professor, desvelando-me incompleto e inconcluso, conseqüentemente ávido por aprender. Os delineamentos metodológicos do manuscrito resguardam-se na Pesquisa Narrativa que tem na escrita de si a fonte para despertar novos saberes para o desenvolvimento de experiências formativas e de (auto)formação. Sendo assim, o texto narrado em primeira pessoa é um convite à (auto)formação por intermédio de memórias e experiências de um professor que por tanto tempo esteve alheio à Matemática, ao ponto de tê-la como inimiga, mas que ao longo da própria trajetória acadêmica, viu nela a possibilidade de constituir um intenso e extenso caminho profissional.

Palavras-chave: Escrita de si, Narrativas (auto)biográficas, Educação Matemática.

PRIMEIRAS PALAVRAS...

A consciência do sentir-se professor-pesquisador não é uma tarefa fácil, pois exige a clareza do serviço professoral aliada à maturidade de enxergar-se parte do universo científico. Por esse motivo, essa consciência demanda vivências e experiências que se articulam entre-tempos com diferentes sentidos, sentimentos e significados.

Na trajetória docente, não foram poucas as vezes em que me vi confuso com relação à ideia de professor-pesquisador. A princípio, a imagem de professor que faz pesquisa e as comunica em eventos científicos conquistava espaço de destaque no meu entendimento sobre o assunto. Com o passar dos anos, a maturidade intelectual nos apresenta novos meios de pensar sobre o pensado, ao ponto de não mais preocupar-se com a definição de professor-pesquisador, motivado pelo desejo efusivo de dispor de um conceito fechado, redondo e fundamentado em algum respeitável teórico. Não que isso não seja importante, mas atualmente a preocupação tem sido assumir uma composição inconclusa e inacabada do sentir-se professor-pesquisador. E habitando nesse universo de incompletudes, identificamos lacunas de pesquisa e/ou curiosidades epistemológicas que nos movem ao desejo de desbravar novos cenários e possibilidades (auto)formativas.

Ao assumir uma postura inconclusiva de si mesmo me permito pass(e)ar por diferentes caminhos ontológicos, epistemológicos e, sobretudo, metodológicos. Na busca por viver novas experiências, peço licença para (re)conhecer a escrita de si através das perspectivas teóricas da Pesquisa Narrativa. O desbravar nesse campo de olhar para si e biografar-se é impulsionado por delícias e dissabores (NEGRÃO, 2021), visto que assumir a condição de ator-autor da própria história demanda o exercício crítico-reflexivo sobre o vivido e experienciado, além da consciência de que não se trata apenas de narrar por narrar, mas de desafiar-se a olhar para a própria história com lentes de formação e (auto)formação.

No exercício de biografar a própria história, revisito memórias e episódios experienciais que tornaram-me quem sou, ou que eu acho que sou. Assim, sou levado a ampliar as perspectivas sobre o meu próprio eu com uma lupa inversa, identificando sentidos,

sentimentos e significados bem aos moldes de Carl Jung (2015) e sua sábia premissa de que “quem olha para fora sonha e quem olha para dentro desperta!”.

Nesse despertar movido pelo olhar para e sobre si é que emergem esses novos textos (auto)biográficos, evidenciando minha trajetória acadêmica e profissional, no sentido de (com)partilhar saberes, experiências e pensamentos sobre diferentes temáticas. No presente texto, convido os leitores a um passeio em que narro o meu encontro com a Educação Matemática, especialmente por ter sido a disciplina mais temida do currículo escolar durante mais da metade da minha breve vida. Ao dividir as experiências com a Matemática, oportuno que o leitor se aproxime e conheça ou reconheça episódios formativos que auxiliaram na constituição do professor-pesquisador que hoje permito-me ser e sentir.

A ESCRITA DE SI: TECITURAS METODOLÓGICAS DO TEXTO

Este texto encontra respaldo teórico e epistemológico na Pesquisa Narrativa, cuja abordagem é de origem qualitativa e se apresenta a partir de métodos que dialogam na contramão dos movimentos investigativos mais tradicionais. Ao priorizar as experiências advindas de histórias vividas e narradas, a Pesquisa Narrativa objetiva a compreensão e interpretação das dimensões humanas para além de aspectos quantificáveis e estáticos (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A Pesquisa Narrativa abarca um universo de possibilidades investigativas com diferentes instrumentos e possibilidades para evidenciar (guardados e registros empíricos que validam o próprio campo científico. Neste estudo, adoto a escrita de si na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, de modo que o “autor e o espectador estão reunidos na mesma figura” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2021, p. 371). Assim, nesse movimento de contar de si a partir de questões e/ou temáticas previamente definidas, desperto novos saberes e caminho para o desenvolvimento de experiências formativas e de (auto)formação.

Delory-Momberger (2016, p. 139) reforça que:

Estamos constantemente relatando a nós mesmos as situações nas quais estamos envolvidos e fazemos dessas situações nossa experiência; cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a nossa história: na realidade, estamos constantemente nos biografando, isto é, **inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa.** (grifo nosso).

Ao tomar ciência de que *inscrevo* a minha própria experiência por meio da escrita de si, evidencio a singularidade do vivido, posto que cada sujeito dispõe de meios próprios e formas específicas para significar os episódios da sua vida-trajetória (DELORY-MOMBERGER, 2016), especialmente, porque tomo como referência de experiência os sentidos atribuídos por Larrosa (2002), compreendendo-a como aquilo que me passa, me acontece e me toca, oportunizando um “chacoalhar” de emoções e sentimentos que despertam olhares formativos e (auto)formativos.

A experiência precede o exercício do contar de si, posto que “narrativa e experiência articulam-se na dialética do tempo” (PEREIRA; SILVA; HOBOLD, 2021, p. 4). Ou seja, a temporalidade no âmbito da pesquisa com narrativas (auto)biográficas obedece a dimensão da própria experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2016). Nesse sentido, compreendo-me enquanto ser narrativo a partir da consciência de que minhas experiências estão acumuladas em minhas memórias e, ao revisitá-las, sou conduzido ao exercício do contar-se, escancarando episódios formativos e (com)partilhando com outros pares (PEREIRA; SILVA; HOBOLD, 2021).

Neste texto (auto)biográfico convivo com experiências alocadas em diferentes nichos da memória, uma vez que desafio-me a recordar de situações advindas da infância com a Matemática, sobretudo aquelas que me marcaram negativamente ao ponto de gerar sentimentos ruins associados ao conceito de matemafobia (NEGRÃO, 2019). O passeio entre-tempos também articula-se com o presente, ao evocar experiências atuais na condição de professor-formador da área de Educação Matemática no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), além da projeção

futurista dos projetos de vida e formação que residem em meus planos professorais.

A estruturação dos episódios formativos deste texto (auto)biográfico exigiu um processo de inventário, cabendo a mim a função de arqueólogo de si mesmo, inventariando documentos professorais, blocos de anotações, diários, fotografias, arquivos em nuvem, e a própria memória que assume protagonismo ao ser entendida como fonte primária de informação (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018).

As formas de organizar, como organizar, o que incluir, o que deixar de fora, dizem muito da história do sujeito pesquisador, porque são escolhas que contam de si, que desvelam e revelam: sofrimento, desencanto, encanto, paixão, medos de um *passado-presentefuturo*, de algo que foi, é e virá a ser (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535).

O inventário de si é o procedimento metodológico que adoto para sistematização dos (guar)dados que originam as próximas seções deste artigo, podendo ser compreendidas como episódios de formação, cuja escrita (auto)biográfica percorre situações, tempos e diferentes lugares com o objetivo de produzir alegrias ao desbravar caminhos que deslocam-me de uma posição de incômodo para a esperança da atribuição de novos sentidos (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018).

MATEMAFOBIA NA INFÂNCIA E OS REFLEXOS NA VIDA ADULTA

Lembro-me que as aulas no Ensino Fundamental I ainda dispunham de um colorido ou de elementos do cotidiano, como a interação com as cédulas sem valor em simulações de práticas de supermercado. Mas, tais elementos lúdicos são temporais na escola, afinal as brincadeiras e interações advindas da Educação Infantil vão dando lugar ao contexto acinzentado das escolas públicas de Anos Iniciais, com carteiras enfileiradas, um quadro branco manchado, alguns desenhos colados nas paredes com tinta descascada e um quantitativo excessivo de crianças para um único professor.

Esse cenário resguarda poucas memórias, o que chega a ser um ponto de atenção, visto que o processo de ensino deve ser movido pela busca de sentido frente aos conteúdos ministrados, especialmente se desejamos contribuir na aprendizagem de nossos alunos. Ao rascunhar essa escrita de si, me pego pensando no quanto as práticas docentes eram distanciadas do que hoje tenho como referência, atuando no curso de formação de professores.

Na sétima série, atual oitavo ano do Ensino Fundamental II, tive a experiência de cursar Matemática com um professor muito ríspido, talvez o mais complicado de toda minha trajetória escolar. As suas aulas, além de monótonas, carregavam o peso do regime militar, pois o docente “empregava” respeito por intermédio da opressão. Não podíamos olhar para os lados, nos era cobrado a postura na carteira e as suas explicações eram vazias de aplicabilidade. Em dias de avaliação, o professor sentava-se à frente do quadro branco e portava óculos de sol escuro que nos impedia de saber para onde ele estava olhando. Hoje, compreendo que o professor era na verdade um professor - como nos diria Celso Antunes (2007), não tinha didática e aprisionava-se nas velhas formas de fazer Matemática.

Até os dias atuais, a Matemática assume o lugar mais alto do pódio de reprovações na Educação Básica, inclusive, por um triz estive nesse lugar por duas vezes: na sétima série e no primeiro ano do Ensino Médio, e adivinhem? Com o mesmo professor citado no parágrafo anterior, embora em escolas diferentes. As duas quase reprovações ocasionaram em marcas negativas referentes à disciplina, ao ponto de nutrir sentimentos aversos à Matemática, um deles é o próprio medo, motivado pelos gatilhos que afloravam quando me via envolto de situações semelhantes às vivenciadas ao longo do processo de escolarização. Atualmente, esse sentimento tem nome – é Matemafobia.

Santos e Cordeiro (2016, p. 321-322) afirmam que:

A matemática transformou-se em uma disciplina aterrorizante, um verdadeiro bicho de sete cabeças, principalmente na educação básica. Isso ocorreu por consequência dos estudiosos da área abordá-la como uma ciência exata, abstrata e distante da realidade. Esse fato engendrou e modelou entre os alunos

um sentimento de aversão, medo e até mesmo ódio à disciplina, ou seja, a matemafobia.

As críticas em relação à postura “profissional” dos professores que ensinam Matemática a partir de minhas memórias não objetivam rever/remover o rigor matemático presente no histórico da disciplina, pelo contrário, justificam-se na busca pela clareza de que a forma como ensinamos pode gerar experiências boas ou ruins em nossos alunos. Infelizmente, é bem comum que professores – ensinem Matemática igualmente como foram ensinados, reproduzindo um ciclo sem fim de vícios e práticas obsoletas (NEGRÃO; MIKI, 2020).

Essas experiências marcaram o desejo de não seguir profissionalmente nas áreas de exatas, encontrando respiro na Pedagogia – mesmo sem me dar conta de que um licenciado em Pedagogia é responsável por ministrar todos os conteúdos da Educação Básica, inclusive a Matemática. Ainda na graduação, tive contato com poucas referências de uma Matemática viva, dinâmica e contextualizada, pois me recordo apenas de uma ênfase bem significativa nos jogos lúdicos, mas sem evidenciar um exercício de ressignificação e superação de traumas advindos da própria história de vida, o que hoje entendo como ponto inicial na discussão de qualquer disciplina de conteúdos e metodologias de ensino na formação de professores.

SOU PROFESSOR, E AGORA? A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De posse do título de Licenciado em Pedagogia, caminho para o exercício docente na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na condição de professor dos Anos Iniciais, após uma passagem super positiva na Educação Profissional, em que tive o privilégio de ser instrutor de Desenvolvimento Pessoal em um curso de Auxiliar Administrativo.

A docência com crianças sempre foi um grande desafio, visto que ao longo do curso de formação inicial me vi, por vezes, com receio de enfrentar uma sala de aula dos Anos Iniciais. Diferentemente de quando eu me sentia em casa, ao me sentar em cima da mesa da sala de aula do curso profissionalizante, onde de maneira irreverente,

dialogava com os adolescentes sobre *Marketing* Pessoal, Liderança e tantos outros temas – eram sensações totalmente diferentes.

A tomada de posse do concurso foi prorrogada por duas vezes – o máximo que um servidor pode postergar. O receio em lidar com um público novo e com as diferentes composições e realidades escolares era neutralizador. Mas, tomei posse e fui direcionado a uma escola que tinha no nome palavras tão bonitas – Arte e Cultura – e ao mesmo tempo incomuns para o registro de escola, até pensei que poderia ser uma experiência boa – ledor engano, pois a escola em prédio inapropriado era idêntica às minhas memórias de aluno.

Mas, e a Matemática? Pois bem, ao assumir a função de professor do primeiro ano com crianças de seis anos, também me vi sendo um professor que ensina Matemática. Mas, como ensinar o que nem mesmo aprendi? Ou ainda, como ensinar aquilo que me transporta a episódios traumáticos? Não é tarefa fácil articular um currículo escolar gigantesco que não leva em consideração os diversos percalços de uma escola pública, além de adensar as próprias memórias a fim de conduzir um ensino de Matemática diferenciado e atrativo.

Recordo de uma situação de aplicação de prova de larga escala, cuja orientação da Secretaria era para que lêssemos o enunciado e as alternativas, visto que boa parte das crianças do primeiro ano ainda não estavam alfabetizadas. Assim o fiz com as dez questões de Língua Portuguesa. Quando abro o caderno de Matemática, automaticamente me remeto a pensar que meus alunos não dispunham de conhecimento necessário para resolver aquelas questões, e pior, me vi sem saber como realizar a leitura daqueles novos enunciados e alternativas. Ali tomei ciência de que o trabalho pedagógico com a Matemática é reforçado por meio de cálculos e extensas listas de exercícios ao estilo “arme e efetue”, mas nas avaliações, os ditos problemas são bem mais elaborados e não se articulam à docência que eu estava condicionado a desenvolver.

A docência na Educação Pública não perdurou mais do que seis meses, pois acredito que devemos ter clareza do nosso lugar, especialmente pensando nas questões de nossa saúde mental. Não me sentia bem indo à escola todos os dias, não me sentia bem “levando” o exercício professoral com a “barriga”, como costumamos dizer quando alguém não está dando tudo de si em determinada

atividade. Assim, me vi frente à escolha de caminhar por outros campos e renunciar a estabilidade financeira em prol da paz de espírito e da consciência de que as crianças também mereciam um professor inteiro e que despertasse o melhor delas com uma didática adequada e com práticas pedagógicas alicerçadas a um planejamento centrado na Alfabetização.

A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR MATEMÁTICO: ENTRE DESCOBERTAS E OS DESAFIOS DO SER PESQUISADOR

*Não vês que somos viajantes?
- e tu me perguntas: que é viajar?
Eu respondo com uma palavra: Avançar!
Experimentais isto em ti
Que nunca te satisfaças com aquilo que és,
para que sejas um dia, aquilo que ainda não és.
Avança sempre não fique parado no caminho.
Santo Agostinho*

Até o presente momento dessa escrita (auto)biográfica, a Matemática ainda aparece como aquela disciplina difícil, inacessível e que me trouxe muitos traumas e sentimentos ruins. Mas, o poeta amazonense Tenório Telles (2013) nos convida à renovação, quando diz que “viver é travessia” e que a vida é um intenso confronto dos percalços do caminhar, assumindo posições e tecendo escolhas, em que muitas vezes o certo é dizer não, ao invés do famigerado sim.

O não à Educação Básica, na condição de professor polivalente não anulou o meu sentir-se professor. Ao contrário, confirmou a essência e o desejo em ser um bom professor universitário. Em outra narrativa, conto essa história e demarco esse período de consciência do Ensino Superior enquanto lugar de fala e enquanto espaço em que me sinto confortavelmente desconfortável (NEGRÃO, 2022).

A construção de si também perpassa a consciência das mudanças constantes da rota da vida, óbvio que temos em nós um projeto de vida, e sobretudo, corremos diariamente para a concretização de cada sonho

e desejo, mas a ipseidade que há em nós, nos ajuda a superar o conceito de mesmidade, reforçando nossas singularidades em prol do autoconhecimento, desenvolvendo uma alteridade sobre as coisas vividas e as que ainda serão (NEGRÃO, 2022, p. 42).

O conceito de ipseidade está atrelado à ideia de identidade, aquilo que penso ser. No que se refere à condição de professor universitário, nesse momento da narrativa interrompo a carreira pública na Semed para iniciar na docência universitária na mesma instituição em que me formei professor. O remonte do cordão umbilical é um mo(vi)mento interessante, visto que pude conviver com muitos professores-formadores, agora na condição de colega de trabalho.

Na certeza de que o exercício professoral na universidade era mesmo o meu projeto de vida, me preparo para o processo seletivo de Mestrado, vislumbrando a composição do sentir-se professor-pesquisador. Importa o registro de que a instituição privada não nos conduz à pesquisa, mas contei com a sorte de ser atravessado por professoras que semearam “gotinhas” de uma certa curiosidade epistemológica sobre o universo da pós-graduação no curso de formação inicial. Por isso, encontro na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) a possibilidade de cursar o Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia, mesmo sem muitas experiências de escrita de pré-projeto de pesquisa, sigo às etapas do processo seletivo até lograr êxito e descobrir que seria orientado por um professor bacharel em Matemática.

Ao tomar ciência da formação do orientador após uma busca rápida em seu currículo *Lattes*, me remeti aos mesmos sentimentos narrados nas seções anteriores. Porventura, seria a oportunidade para desmistificar tantos medos relacionados à Matemática? Me perguntava diariamente, visto que meu projeto de seleção era centrado no ensino de Ciências, mas por ser o primeiro orientando deste professor, me sentia mais seguro indo navegar na praia dele – ao menos foi isso que pensei.

Trêmulo e sem muitas palavras, recebi a primeira indicação de leitura do orientador durante um rápido encontro de orientação. Era o livro “Filosofia da Educação Matemática” de autoria de Bicudo e Garnica (2002, p. 23), que já no capítulo inicial me arrebataram

sentimentos, ao dizerem que o objetivo desta área “é manter vivo o movimento de ação/reflexão/ação nas atividades realizadas e atualizadas em Educação Matemática, sejam elas de ensino e de aprendizagem, que ocorrem no âmbito escolar, sejam as que ocorrem no mundo-vida”. As frases do livro ancorado na perspectiva fenomenológica iam me conduzindo ao exercício reflexivo sobre o vivido e experienciado na infância. Mas foram os livros de D’Ambrósio (2012) e Lorenzato (2006) que impulsionaram a constituição da minha identidade de Educador Matemático.

Ao ler D’Ambrósio (2012) me deparei com a ideia de que o ato de aprender não se restringe à memorização de teorias, fórmulas e explicações matemáticas. Obviamente, essa compreensão não era nova, pois uma das minhas pós-graduações *lato sensu* é em Neuropsicopedagogia, e no curso somos (e)levados a investigar o processo de aprendizagem do cérebro humano, identificando possibilidades pedagógicas para além de atividades com padrões mnemônicos. Porém, ler isso em um livro de Educação Matemática que era novidade, inquietante e, ao mesmo tempo, reconfortante.

O autor ainda nos aponta a necessidade de uma educação para a cidadania, cuja neutralidade docente é inviável, posto que a educação é um ato político. Além disso, me chamava a atenção o fato de que D’Ambrósio (2012) defendia a aprendizagem como via de mão dupla, ao ponto de que ensino, mas também aprendo, visto que o “o professor não é o sol que ilumina tudo. Sobre muitas coisas ele sabe bem menos que seus alunos. É importante abrir espaço para que o conhecimento dos alunos se manifeste”. (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 78). Sem dúvidas, a leitura do livro me fez tremer, em alusão a Larrosa (2014), quando justifica esse tremor ao passarmos por uma intensa experiência, cuja reflexão nos permite convertê-la em (en)canto. Lembro de ler D’Ambrósio (2012) me embalando numa rede de pano no quarto de meus pais em uma tarde ensolarada de Manaus (AM). Hoje, remonto a cena em minha memória com a licença poética de realmente estar “voando” na literatura de Educação Matemática, contrastando com tudo que vivi com meus professores e vislumbrando tudo que ainda poderia oportunizar aos meus futuros alunos de graduação. Se antigamente eu fugia da Matemática, com essas novas leituras me vi ávido por ministrar

disciplinas de Metodologia do ensino de Matemática no curso de formação de professores.

Em Lorenzato (2006, p. 9), confirmei o desejo de constituir-me Educador Matemático, principalmente quando a leitura me (e)leva à compreensão de que “a sabedoria construída pela experiência do magistério, além de insubstituível, é também necessária para aqueles que desejam aprender, de modo significativo, a arte de ensinar”. Ou seja, a composição do ser e/ou sentir-se professor emerge no exercício, no movimentar-se na docência, no cotidiano da escola/universidade.

Navegando pelos escritos do autor, encontro respostas para questionamentos idealizados durante toda uma vida, sobretudo sobre a didática empregada por professores de Matemática.

No passado, professor era sinônimo de autoridade, fora e dentro de sala de aula. Por isso, muitos professores davam suas aulas como se fossem donos da verdade, cabendo aos seus alunos apenas ouvirem e obedecerem [...]. Atualmente sabemos que essas são algumas das maneiras de tornar os alunos passivos, indiferentes e repetidores e, até mesmo preconceituosos ou temerosos com relação à matemática (LORENZATO, 2006, p. 15).

Como não recordar das opressoras aulas de Matemática daquele professor citado na seção anterior? Como não questionar-se o fato de a literatura apontar caminhos, mas a escola abrigar outras formas de trabalho com a disciplina? Entendo que não haja jeito único de professorar, mas quando me encontro com Lorenzato (2006) compreendo que existem professores e professores, ou professauros como Antunes (2007) e eu preferimos dizer.

Dado esse cenário literário, encarrego-me de orquestrar meu estudo de Mestrado no curso de Licenciatura em Matemática da UEA. Para quem tinha aversão à disciplina, desenvolver a pesquisa empírica com estes acadêmicos foi um grande exercício de ressignificação.

Adissertação defendida em 2018 teve o título de “Competências e habilidades do Educador Matemático: um diálogo a partir do Estágio Supervisionado”, com o objetivo de analisar como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a reflexão acerca das

competências e habilidades do Educador Matemático a partir da aplicação e avaliação de seis oficinas pedagógicas com 17 alunos do turno vespertino, de idade entre 20 e 23 anos (NEGRÃO, 2018). Na avaliação das oficinas, os participantes indicaram que a pesquisa os envolveu na dinâmica formativa, não apenas coletando seus dados, mas possibilitando “compreender o desenvolvimento da identidade do professor de matemática a partir de vivências simplistas, mas que oportunizaram o exercício da reflexão, tão difícil nos cursos de licenciatura em Matemática” (NEGRÃO, 2020, p. 793). Olhando com as lentes de hoje, o exercício investigativo de dar voz aos estudantes me parece até um prólogo da carreira atual, na qual me vejo abraçado as narrativas (auto)biográficas e a escrita de si.

Em paralelo à constituição da dissertação, adentrei no universo da escrita de artigos científicos para periódicos e eventos científicos de Educação Matemática, aprimorando a leitura, o entendimento e o reconhecimento da nova área de pesquisa, e futuramente de atuação profissional. Ao passo de que hoje me enxergo também como um Educador Matemático, e carrego os traumas e limitações com a disciplina enquanto memórias e episódios que não mais me ferem, mas servem de mola propulsora para o delineamento de práticas pedagógicas diferenciadas com os estudantes de graduação.

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Ao ser encontrado pela Educação Matemática no Mestrado, começo a assumir disciplinas específicas no curso de formação de professores que ensinam Matemática, motivado pelo desejo de divulgar as literaturas que me abrandaram ao longo do ciclo da Pós-graduação. No mesmo movimento de alcançar outras pessoas que, porventura, também direcionam a Matemática para um lugar de medo, aversão e apatia, torno-me um entusiasta na publicação e divulgação de experiências formativas diferenciadas.

No quadro 1, destaco alguns artigos científicos publicados em periódicos e em anais de eventos, cuja estrutura dos textos foi pausada nas experiências e vivências oportunizadas aos estudantes de Pedagogia. Nesse universo de sentir-se professor-pesquisador, encontrei em Pedro Demo (2011) o despertar para a autoria

enquanto condição *sine qua non* para o desenvolvimento pleno das aulas, visto que é contraditório ministrar aula sem produção própria, e Demo (2011, p. 75) reforça ainda que “os docentes já tentam exigir que seus alunos pesquisem, mas, na prática, vivem uma situação hipócrita ao exigirem dos alunos o que não fazem ou, talvez, nem sequer saibam fazer”.

Quadro 1 – Produção científica própria na área de Educação Matemática a partir de experiências formativas com graduandos de Pedagogia.

ANO	ARTIGO/RELATO	FONTE DE PUBLICAÇÃO
2016	Possibilidades para o ensino e aprendizagem da Matemática no Bosque da Ciência (INPA).	6º Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia
2018	O ensino de Matemática na formação de professores: Uma aula prática no mercado municipal Adolpho Lisboa em Manaus (AM).	Educação Matemática Em Revista
2018	A formação de professores de Matemática na percepção de um pesquisador pedagogo.	VII Encontro de Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro
2019	Ressignificando o ensino de Matemática: uma experiência com professores em formação	Editora Paco
2020	Estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática em espaços não formais	V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências
2020	Reflexões e apontamentos acerca da disciplina “A criação e a Linguagem Matemática” no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.	Editora Bordô-Grená
2020	Os sete processos mentais básicos para aprendizagem da Matemática no Bosque da Ciência (INPA)	Editora Inovar
2021	O desenvolvimento das capacidades intelectuais na resolução de problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Revista Itacaiúnas
2021	Matemática na Educação Infantil: práticas pedagógicas com interações e brincadeiras	VII Congresso Nacional de Educação
2021	A Matemática entre-tempos na/para vida: narrativas (auto)biográficas	VII Encontro Nacional das Licenciaturas
2022	O uso de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.	Revista Docência e Cibercultura

Fonte: (Guar)dados do autor (2022)

O processo de planejamento das disciplinas de Educação Matemática seguem a premissa de identificação do repertório de conhecimentos dos alunos, além dos sentimentos e crenças que os envolvam, tendo em vista que as percepções e experiências anteriores com a disciplina entrecruzam-se no exercício professoral. Portanto, as primeiras aulas são sempre dedicadas ao exercício de ressignificação da Matemática por parte do professor em formação. Constantemente, adoto uma dinâmica de evocação livre de palavras, cuja orientação é de que os acadêmicos pensem rapidamente em quatro termos associados à experiência individual com a Matemática, além de uma representação gráfica dessa experiência, em que na maioria das vezes os desenhos são devolvidos com imagens negativas.

Acredito na importância de conhecer as crenças e sentimentos que meus alunos possuem em relação à disciplina que leciono, posto que as oportunidades de ressignificação são escassas, especialmente porque a matriz curricular do curso de Pedagogia dispõe de uma ou duas disciplinas que tangenciam a Matemática enquanto objeto de estudo (LOPES; NEGRÃO; SANTOS, 2022). Assim, de posse do reconhecimento da sala de aula, parto para o delineamento do planejamento com aulas a partir de metodologias com escrita de Diários, oficinas pedagógicas, demonstração de práticas com material alternativo, visita a espaços não formais, casos de ensino, dentre outros.

Enquanto perspectivas futuras, vislumbro a atuação no Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática, possibilitando a interação direta com materiais didático-pedagógicos e com práticas diferenciadas e significativas. Além disso, a propositura de projetos de extensão que dialoguem com a constituição da imagem de matemática, por intermédio das narrativas (auto)biográficas, dando continuidade no movimento de escrita de si, iniciado nos últimos semestres por meio do Diário de Educação Matemática que tem congregado histórias e memórias dos estudantes, assumindo lugar (auto)formativo ao gerenciar episódios narrados com as reflexões advindas do seio da sala de aula.

Ao me perceber Educador Matemático, encaro minhas fragilidades e deficiências formativas com muito estudo e preparo técnico-científico para possibilitar experiências que conduzam

os estudantes à formação, renegando a imagem de detentor do conhecimento, e assumindo a condição de aprendiz de si e da vida. Na interação com os estudantes, me autoavalio e desperto para novos interesses, novas leituras e novas sugestões de práticas pedagógicas, construindo-me no caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de si é libertadora, e mais do que isso, é instrumento de (auto)formação, pois ao mesmo tempo em que narro para ser lido e para formar o(s) outro(s), leio-me e me formo, constituindo novas lentes para minha identidade e para os sentidos que atribuo ao sentir-se professor-pesquisador.

a formação não se constrói somente pela acumulação de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas durante o curso, mas num movimento de flexibilidade crítica sobre a prática e de re-construção permanente da identidade pessoal e da profissão, consequentemente. [...] Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação (NÓVOA, 2002, p. 39).

Ao remontar minha história, cascavilhando episódios formativos com a Matemática, me percebo sujeito autor e investigador de si, desvelando cenários que habitavam apenas as minhas memórias, mas que agora, voluntariamente, cedo aos demais que serão atravessados por essa escrita (auto)biográfica.

Atentem-se aos detalhes, às entrelinhas e aos ditos não-ditos, pois são esses elementos que inspiram novas histórias. O que você tem para me contar? Que episódios marcam o seu professorar? O que sentiste ao ser atravessado por essa narrativa (auto)biográfica? Lembre-se que ao olhar para dentro de si, a resposta mais imediata é o despertar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professores**: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Filosofia da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/UFU. Uberlândia: Udufu, 2015. 250 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciência: Metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 75.

JUNG, Carl G. **Letters, Volume 1: 1906 – 1950**. New York, NY – USA: Routledge – Taylor & Francis Group, 2015.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOPES, Rubia Inácio.; NEGRÃO, Felipe da Costa.; SANTOS, Jonatha Daniel dos. Um estudo bibliométrico sobre a formação de professores que ensinam Matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e22021, 2022.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e habilidades do educador matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado**. 2018.

102 f. Dissertação (Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Ressignificando o ensino de matemática: uma experiência com professores em formação. *In*: BARBOZA, Pedro Lúcio. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática**. Jundiá: Paco Editorial, 2019.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Competências e habilidades do Educador Matemático: Reflexões e apontamentos a partir do Estágio Supervisionado. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 773-795, 2020.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Narrativas (auto)biográficas da docência em tempos de Ensino Remoto Emergencial. *In*: CARDOSO, João Victor Figueiredo et al. (Orgs.). **Ensino de Graduação em tempos de pandemia**: Experiências e oportunidades para uma Educação Tecnológica na Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2021, p. 91-100.

NEGRÃO, Felipe da Costa. A constituição do sentir-se professor e a inteireza de si: tecituras (auto)biográficas. *In*: MENEZES, Amarildo Gonzaga.; PONCIANO, Nilton Paulo. **Conversando sobre formação de professores**: experiências biográficas como territórios de práticas pedagógicas. Manaus: Biblioteca do IFAM, 2022. p. 35-51.

NEGRÃO, Felipe da Costa.; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. Ludicidade no ensino de matemática: reflexões e apontamentos. *In*: XIV Seminário Sul-Mato Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 2020, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2020. v. 1. p. 347-357.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Valéria Marques de.; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2021.

PEREIRA, Lara Rodrigues.; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da.; HOBOLD, Marcia de Souza. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo.; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira.; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

SANTOS, Josenilson de Souza.; CORDEIRO, Sebastião Martins Siqueira. Etnomatemática *versus* Matemafofia. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v. 7, n. 8, p. 315-324, maio, 2016.

TELLES, Tenório. **Renovação**. Manaus: Editora Valer, 2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011)

DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE E O CONHECIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS E METALINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Tânia Maria Massaruto de Quintal

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP-SP, tania.quintal@unifesp.br

Fraulein Vidigal de Paula

Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP-SP, fraulein@usp.br

RESUMO

Considerando a importância de se conceber a formação docente no diálogo com a realidade da sua atuação, realizamos uma pesquisa-ação com um grupo de professores alfabetizadores de uma escola pública na cidade de São Paulo. Nesta pesquisa, foi concebido, implementado e avaliado um programa de formação docente, contemplando competências necessárias para o seu fazer, no que tange à promoção das aprendizagens da leitura e da escrita, relacionadas aos conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e metalingüísticas. O programa de intervenção foi elaborado tendo como base as dimensões da competência docente, investigando a possível contribuição da formação para as aprendizagens dos professores e para suas práticas de alfabetização. Os resultados apontaram que a formação vivenciada contribuiu com desenvolvimento profissional docente, suscitou reflexões e novas formas dos professores participantes compreenderem a alfabetização,

viabilizando uma consciência maior das escolhas pedagógicas que embasam a sua atuação.

Palavras-chave: habilidades metalinguísticas; psicologia cognitiva; alfabetização; formação de professores; desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa-
-ação realizada com um grupo de professores alfabetizadores
de uma escola pública na cidade de São Paulo¹. A pesquisa
concebeu, implementou e avaliou um programa de formação
docente, cujo conteúdo foi o conhecimento teórico-prático sobre
o desenvolvimento da consciência metalinguística, de habilidades
cognitivas e linguísticas, nas relações com aprendizagem da lei-
tura e da escrita, investigando a possível contribuição da formação
vivenciada para as aprendizagens dos docentes e para suas práti-
cas de alfabetização.

O objeto da pesquisa, por ser uma proposta de formação con-
tinuada para professores, dialoga tanto com as pesquisas atreladas
ao conteúdo dessa formação, quanto com as pesquisas que discu-
tem concepção de formação docente. Apresentaremos a seguir tais
referenciais, que embasam e justificam o presente estudo.

Pesquisas atuais oriundas da Psicologia Cognitiva, Neurociências, Ciências Cognitivas vêm demonstrando a impor-
tância do ensino explícito, sistematizado e intencional das
correspondências fonográficas, do princípio alfabético e do desen-
volvimento metalinguístico (como a consciência fonológica, um de
seus elementos) para garantir um desempenho melhor dos alunos
na aquisição da leitura e escrita. Esta discussão aparece no docu-
mento *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos
relatório final* (BRASIL, 2007; 2019c), solicitado pela Comissão de
Educação e Cultura da Câmara dos Deputados da época (2003),
com demanda de apresentar sugestões para o aprimoramento da
legislação e políticas relacionadas à alfabetização no país.

As recomendações do relatório para as gestões das políticas
educacionais e para as instituições de formação de professores
indicam, dentre outros pontos, a necessária formação científica
atualizada dos professores, incluindo a imprescindível revisão das
orientações nacionais sobre a alfabetização e atualização dos

1 Parte do texto deste artigo compõe a tese de doutorado da primeira autora, sob a orien-
tação da coautora, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do
IP-USP (ver QUINTAL, 2021).

programas de formação dos professores, de forma que se tornem compatíveis com os conhecimentos científicos produzidos na área (BRASIL, 2007). É importante destacar que o referido documento faz alusão a um campo específico de pesquisas, baseadas na Neurociência e Ciência Cognitiva da Leitura, que teriam produções científicas ainda pouco apropriadas pela legislação educacional e cursos e programas de formação de professores.

Em 2019 a discussão presente neste relatório de 2003 reaparece, por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019b). O referido relatório ganha uma nova edição do ano de 2019, na medida em que suas discussões e concepções teóricas se coadunam com a proposta da nova política (BRASIL, 2019c).

Em 2021 é publicado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe) (BRASIL, 2020), documento elaborado por um grupo de especialistas composto pelo Ministério de Educação (MEC), apresentando uma revisão bibliográfica sistemática do estado da arte das pesquisas científicas sobre alfabetização, apreciando e discutindo as condições de sua aplicabilidade e as suas contribuições ao aperfeiçoamento da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2020). O referido relatório é composto por dez eixos temáticos, sendo um deles a “Formação e desenvolvimento profissional de professores”.

Apesar do reconhecimento da necessidade social da garantia da alfabetização da população; da inclusão no debate educacional de outras contribuições e evidências científicas que ressaltam a importância das habilidades metalinguísticas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; e da publicação de documentos e estudos como o Relatório (BRASIL, 2007; 2019c) e a criação de uma nova política no ano de 2019 – PNA (BRASIL, 2019a), que se debruçam sobre tais contribuições, há ainda um campo a ser explorado, principalmente no que tange a formação dos professores, o que justifica a relevância social da presente pesquisa.

Barrera (2003, p. 65) define a consciência linguística ou capacidade metalinguística como “[...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades [...]; para separar as palavras de seus referentes [...]; para perceber semelhanças

sonoras entre palavras [...]”. Assim, a atividade metalinguística diz respeito a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem nos níveis fonológico, sintático e morfológico (BARRERA, 2003).

Para Soares (2016) a consciência metalinguística é essencial à aprendizagem da língua escrita. A autora a sintetiza dizendo que a “[...] consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (2016, p. 126).

Segundo Barbosa e Guimarães (2014, p. 56):

A metalinguagem é um termo ‘guarda-chuva’ ou um construto multidimensional que engloba uma série de habilidades, dentre as quais se destacam as habilidades metafonológicas, metamorfológicas e metassintáticas, tendo em vista que parece ser estas as que estão mais associadas à aquisição inicial da língua escrita.

No que tange aos conteúdos formativos do programa concebido e implementado foram incluídos, principalmente: as características ortográficas da língua portuguesa (CAGLIARI, 1999); as teorias que explicam a aprendizagem da leitura e da escrita e os principais modelos de processamento da leitura, a saber *top down* (descendente), *bottom up* (ascendente) e os interativos (EYSENCK; KEANE, 2017); paradigma construtivista *versus* paradigma fonológico (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008); teoria de fases do desenvolvimento da leitura (EHRI, 2013a e 2013b); a aprendizagem e conhecimento implícito e explícito (POZO, 2004; PAULA e LEME, 2010); as habilidades e conhecimentos que aparecem na literatura das referidas áreas de conhecimento como fortes preditores para o sucesso na alfabetização, como as habilidades metalinguísticas (GOMBERT, 2003; SOARES, 2016; MORAIS, 2019), a explicitação do princípio alfabético (RIGATTI-SCHERER, 2008a e 2008b; MORAIS *et al.*, 2013; SILVA, 2004), o conhecimento do nome das letras (SOARES, 2016; CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008; CARDOSO-MARTINS; BATISTA; 2005); as funções executivas e seu papel para a aprendizagem (MUNAKATA *et al.*, 2013).

As bases para a proposta formativa empreendida foram: o conceito de desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009) e as dimensões da competência docente (RIOS, 2001; 2010).

Marcelo (2009) pontua a profissão docente como a “profissão do conhecimento”, ou seja, é o conhecimento que se torna o saber legitimador da profissão e este deve ser transformado em garantir as aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento profissional docente envolve também um conhecimento que o professor aprende para melhor ensinar e garantir o que hoje tanto é pontuado como necessidade social nos documentos legais, que é o direito de aprender dos alunos.

Há outros elementos importantes a serem discutidos dentro desse conceito. O desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem de natureza contínua e não isolada ou fragmentada, que vai se construindo a partir das experiências e consciência profissional, melhorando o repertório de competências do professor. Envolve uma atitude permanente de indagação, reflexão na e sobre a prática, busca de soluções para melhoria na qualidade do ensino oferecido, contemplando demandas não somente individuais e profissionais dos professores, mas também organizativas, por isso o contexto de realização é a escola (MARCELO, 2009).

Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 15, **negrito nosso**):

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que **concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores**, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que **os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola**.

Apesar das variações de significado que o conceito assume na literatura, parece haver alguns princípios inerentes ao desenvolvimento profissional docente, como a participação dos professores ativa e plena em processos de investigação que partem também de suas demandas e problemas, no contexto de trabalho escolar que atuam.

Outro ponto importante são os conteúdos que fazem parte de processos de desenvolvimento profissional, ou seja, o que os professores sabem e o que precisam saber. Segundo Marcelo (2009) fazem parte desses conhecimentos: um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, a aprendizagem, a gestão da sala de aula, as técnicas didáticas, as teorias do desenvolvimento humano, a avaliação, ao currículo, a influência do contexto no ensino, aos aspectos legais, entre outros (MARCELO, 2009). Além desse conhecimento pedagógico, é necessário um conhecimento das matérias ensinadas: “Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (MARCELO, 2009, p. 19). Para ensinar algo é preciso ter domínio sobre o mesmo, com a profundidade necessária, e isso determina como organizarão os conteúdos e o que será ensinado.

Rios (2010) propõe pensar a reflexão crítica do educador quanto ao seu papel na sociedade, o que lhe compete enquanto profissional da educação. Essa competência do professor envolve as diferentes dimensões, conforme apontamos a seguir.

A dimensão técnica se relaciona a uma certa forma de fazer algo, ao domínio dos conteúdos e das técnicas para transmissão dos mesmos: “[...] diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão estética revela o caráter criador. A estética é uma parte da existência humana, de sua forma de perceber o mundo, ligada a sensibilidade e a subjetividade. Tais aspectos se relacionam à identidade do professor. Esta dimensão “[...] diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão política está relacionada à percepção das relações de poder, à capacidade de escolha e “[...] diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão ética envolve verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações: “Falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios

do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo” (RIOS, [2010?], p. 7).

Rios ([2010?], p. 2) propõe que “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual”. Para a autora, quando fazemos aula, ensinamos. O ato de ensinar não pode ser compreendido de forma pejorativa, enquanto uma relação de poder autoritária, como muitas vezes encontramos em discursos educacionais, nos quais o “ensino” é visto como algo negativo e ao professor cabe apenas o papel de “facilitador”, descaracterizando e esvaziando a principal tarefa que lhe compete: ensinar. Ensinar é entendido como partilhar, criar, recriar, no diálogo, a cultura com os alunos, pois a escola é o espaço de educação intencional e sistematizada para tal (RIOS, [2010?]). Contudo, como ressalta a autora: “O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender” (RIOS, [2010?], p. 4).

Nossa proposta se caracteriza como uma intervenção na formação docente que busca contribuir com o desenvolvimento profissional. Optamos pela utilização do termo “formação continuada” cientes de seus limites, entendendo esse processo não como continuação, mas como uma formação no exercício da atuação docente e por isso implicada pelos dilemas da mesma e determinada por múltiplos fatores como a formação inicial, as ações institucionais da escola e do próprio sistema de ensino no qual o professor está inserido, os contextos sociais e as políticas educacionais, dentre outros. Nosso principal cuidado é não limitar a formação enquanto um mero treinamento ou capacitação, que poderia desvincular competências técnicas de seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos, assim como dos conhecimentos científicos que são constantemente atualizados frente às novas descobertas científicas.

A proposta de formação docente realizada pretendeu viabilizar aos professores conhecimentos linguísticos e metalinguísticos entendidos como necessários para a sua atuação profissional na alfabetização. Nesse sentido, englobou principalmente a dimensão técnica, segundo as acepções de Rios (2001 e 2010), mas não estava

descolada das demais. Na apresentação dos resultados, apresentaremos como os conteúdos formativos relativos ao conhecimento específico sobre alfabetização, baseados na Ciência Cognitiva, foram desenhados dentro das categorias específicas relativas à formação de professores.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa exploratória e interventiva, com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, na qual foram utilizadas como fontes e tratamento do objeto: a pesquisa documental, bibliográfica, combinadas à pesquisa de campo (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

O estudo de campo foi realizado como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), na qual a pesquisadora reconhece que está envolvida na dinâmica social que estuda e que há uma ampla e explícita interação entre a mesma e os participantes da situação investigada (MONCEAU, 2005; THIOLENT, 1986).

Participaram da pesquisa o total de nove professoras e seis alunos do 1º, 2º e 3º ano e das turmas de alfabetização e do reforço escolar, de uma escola pública federal de Ensino Fundamental. As professoras participaram do processo formativo e as crianças vivenciaram tarefas e atividades desenvolvidas pelas professoras. Nosso propósito neste texto é apresentar os dados relativos ao processo formativo.

Para a coleta de dados, nesse recorte da pesquisa, foram utilizados como procedimentos e instrumentos: o cronograma e plano de aula dos encontros formativos; o registro para avaliação processual dos encontros pelas professoras participantes e pela pesquisadora; o questionário final para avaliação das professoras, após a participação no processo.

Semanalmente foi disponibilizado às participantes um formulário denominado *Registro do Encontro – RE*, que se tratava de um questionário curto de avaliação processual dos encontros, para coleta dos seguintes dados: ineditismo dos conteúdos apresentados nos encontros para o participante; clareza dos termos e conceitos apresentados; pertinência dos conteúdos e práticas apresentados para a prática pedagógica do professor; concordância do professor

com as sugestões e referenciais apresentadas; levantamento de dúvidas, sugestões ou críticas.

A pesquisadora utilizou o *instrumento Formulário modelo para relato dos encontros pela pesquisadora - FMRE* para registrar observações sobre o encontro que pudessem ser utilizadas no momento da apresentação e análise da intervenção.

O projeto desta pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IP-USP. Foi apresentada a solicitação para a realização da pesquisa à coordenação da instituição participante e devidamente autorizada pela autoridade competente. As professoras participantes assinaram o TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de formação docente foi organizada em 16 encontros virtuais, de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada, realizados semanalmente, cujos conteúdos formativos foram propostos a partir dos conhecimentos trazidos pelas Ciências Cognitivas e Psicologia Cognitiva, a respeito das habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, pensados também, dentro das dimensões da competência docente conforme propõe Rios (2001; 2010).

Quadro 1 - Conteúdos formativos da proposta de formação em cada dimensão da competência docente

Dimensão da competência docente	Conteúdos formativos teórico-práticos e concepções subjacentes à proposta de formação dos professores
ÉTICA	Compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade justa e democrática; a diversidade nas formas de ensinar e aprender; o professor como agente reflexivo e intelectual.
ESTÉTICA	Sensibilidade criadora; Diversidade nas possibilidades de criação para as práticas de ensinar; Conhecimento das diversas possibilidades de aprender.

Dimensão da competência docente	Conteúdos formativos teórico-práticos e concepções subjacentes à proposta de formação dos professores
TÉCNICA	<p>Habilidades metalinguísticas, cognitivas e linguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita;</p> <p>Tarefas normatizadas que avaliam habilidade de consciência fonológica, vocabulário, escrita e leitura;</p> <p>Sugestões de atividades e jogos que estimulam as habilidades linguísticas e metalinguísticas.</p>
POLÍTICA	<p>Alfabetização e letramento: compreensão conceitual; concepções de ensino- aprendizagem; papel social da Educação; desdobramentos para a formação de uma sociedade leitora;</p> <p>Leitura crítica do referencial teórico.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho de Rios (2001; 2010).

Abaixo apresentamos o cronograma dos encontros, com os temas principais, relacionando-os às categorias das dimensões da competência docente:

Quadro 2 - Cronograma geral dos encontros de formação

EIXO	Encontro	Dimensões da competência docente RIOS (2001; 2010)
Apresentação e avaliação inicial	1	Técnica, política, estética e ética.
As facetas da alfabetização	2	Técnica, política e ética.
O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita	3	Técnica e ética.
Os recursos do aprendiz	4	Técnica, ética, estética e política.
O processo de aprender	5	Técnica, ética, política e estética.
O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística	6	Técnica e ética.
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis (silábica)	7	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis (rimas e aliterações; fonêmica)	8	Técnica, estética e ética.

EIXO	Encontro	Dimensões da competência docente RIOS (2001; 2010)
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; Propostas para compreensão do princípio alfabético	9	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização	10	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização	11	Técnica política e ética.
Consciência morfológica e sintática; consciência morfossintática	12	Técnica, política e ética.
Vocabulário Atividades e avaliação vocabulário	13	Técnica, política e ética.
Fluência e compreensão leitora	14	Técnica, política e ética.
Fluência e compreensão leitora; Letramento e alfabetização	15	Técnica, política, estética e ética.
Letramento e alfabetização; Socialização de práticas; Avaliação final	16	Técnica, política, estética e ética.

Fonte: Elaboração das autoras.

Identificamos nos quadro 1 e 2 que os conteúdos formativos contemplaram as dimensões da competência docente, de acordo com a sua natureza. Ao propormos o estudo da “consciência metalinguística”, por exemplo, contemplamos a “dimensão técnica” da competência docente, proposta por Rios (2001; 2010) relacionada ao domínio dos conteúdos e das técnicas para sua transmissão. Já ao discutirmos as práticas sociais que envolvem a leitura, contemplamos a dimensão política. A dimensão ética perpassa todos os conteúdos formativos, na medida em que:

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e

para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (RIOS, [2010?], p. 11).

Na avaliação processual feita pelas professoras, ao preencherem o *Registro do Encontro- RE*, a respeito da indicação de conteúdos novos trabalhados nos encontros, 42,7% das participantes indicaram que “sim”; 29,3% apontaram “parcialmente” e 28% apontaram “não”. Se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente” identificamos que a maioria, 72%, teve contato com algum conteúdo novo durante os encontros formativos, o que corrobora com as pesquisas já apresentadas na revisão bibliográfica sobre a ausência de tais conteúdos na formação dos professores (BRASIL, 2007; RIGATTI-SCHERER, 2019).

Sobre a indicação de estratégias ou encaminhamentos para a prática, também de caráter novo, 34,1% responderam “sim”; 28% responderam “parcialmente” e 37,8% responderam “não”. Novamente, se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente”, temos 62,1%, que corresponde a mais da metade das participantes nesse quesito. Outro dado importante foi que 97,6% indicaram algo significativo no encontro que ajudaria em sua tarefa de alfabetização e 100% declarou não discordar de nenhuma proposta apresentada.

Englobando a prática do professor, obtivemos dados relativos à aplicação e desenvolvimento das propostas práticas com os alunos pelas professoras participantes. Durante os encontros, a pesquisadora sugeriu tais práticas, relacionadas aos conteúdos e conceitos trabalhados, englobando desde testes e tarefas padronizadas de avaliação em habilidades metalinguísticas, até mesmo jogos e outras sugestões de mediação pedagógica.

Houve uma participação efetiva das professoras nas atividades práticas propostas. Somente uma professora não realizou nenhuma proposta prática e outra realizou apenas uma proposta, mas não disponibilizou a produção da criança para nós. Das participantes que não conseguiram realizar as propostas práticas (total ou parcialmente), três indicaram que foi por indisponibilidade de tempo

e quatro por indisponibilidade da criança participante (algumas apontaram ambas as razões). As professoras utilizaram também as propostas práticas com adaptações para sua sala de aula ou atendimento de outras crianças não participantes da pesquisa, nesse caso os dados não foram utilizados para essa finalidade, mas demonstram que o conhecimento apreendido foi ressignificado para a prática do professor.

No questionário final foram propostas às participantes duas questões sobre a apropriação e reflexão sobre os conhecimentos no campo da alfabetização e possíveis mudanças nas concepções e fazeres pedagógicos.

Quadro 3 - Mudanças e reflexões das professoras a partir da participação na formação

	Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?	Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?
Participante 1	Sim. Utilizar mais jogos.	O alfabetizar de maneiras diferentes utilizando o melhor para criança.
Participante 2	Sim. Mais do que saber as letras a importância do som que cada uma tem, intervir quando necessário para um aprendizado significativo	Repensar nossas práticas em relação as fases iniciais
Participante 3	Sim. Em vários aspectos. Eu já tinha mudado, porém esse curso me abriu mais para outros tipos de atividades e segmentação	Superar dificuldades e reflexões, o qual eu conseguir pensar e repensar o que foi feito.
Participante 4	Sim. Uma maior valorização da percepção auditiva no início da alfabetização, e uma maior valorização das rimas e aliterações.	Sobre a importância do professor dar instruções explícitas sobre o princípio alfabético
Participante 5	Sim. Aprendi outros recursos para avaliar como está o processo individual do aluno.	Já sabia da importância da criança conhecer as letras, nomear, mas não havia pensado em avaliar o conhecimento dela sobre os sons. Conhecer e compreender o modelo de leitura da Ehri foi muito bom.
Participante 6	Sim. A criança pode aprender de forma lúdica.	Que é mais importante a qualidade de uma atividade do que a quantidade.

	Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?	Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?
Participante 7	Sim. Aprender mais sobre alfabetização é sempre uma forma de repensar nas nossas práticas, gostei bastante de aprender sobre a consciência metalinguística	Me fez pensar ainda mais no quanto é bom estar sempre estudando e se atualizando, percebendo que o conhecimento é algo interminável, sempre surge nossas concepções, outras teorias.
Participante 8	Sim. Utilizar mais jogos, cartazes etc.	Conhecer outras maneiras de alfabetização.
Participante 9	Sim. Aplicou meus conhecimentos.	Possibilita trabalhar de uma maneira mais lúdica!

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas das professoras participantes da formação

Todas as participantes apontaram que houve mudanças na forma de pensar a alfabetização. As respostas sobre essas mudanças indicaram desde aspectos envolvendo a compreensão pela professora de outras formas de aprender das crianças (participante 6) como o uso de recursos diferenciados, como jogos (nas respostas das participantes 1 e 8), o conhecimento de outras formas de avaliar de acordo com esse referencial teórico apresentado (participante 5), quanto aspectos mais específicos relacionados aos conhecimentos metalinguísticos. Esses últimos aparecem de forma explícita nas respostas das participantes 4 e 7, e de forma implícita nas respostas das 2 e 3.

Em relação ao processo reflexivo suscitado pela vivência no processo formativo, temos os seguintes apontamentos: a ampliação das formas de compreender a alfabetização, nos aspectos dos recursos (incluindo mais aspectos da ludicidade), de novas teorias e concepções, e da importância de a professora conhecer os aspectos da aprendizagem da criança.

As respostas das participantes 4 e 5 elucidam a compreensão, respectivamente: da importância do ensino explícito do princípio alfabético; do papel do conhecimento do nome e sons das letras e a validade do conhecimento do modelo de L. Ehri (EHRI, 2013a, 2013b). Ambas convergem com as propostas oferecidas durante a formação, que procuraram demonstrar que no campo da pesquisa

está bem estabelecido que a criança deve ter instrução explícita sobre o sistema de escrita alfabético, como as relações entre fonemas e grafemas (SEABRA, 2021) assim como, sobre as práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

As participantes 1, 2, 3, 7 e 8 pontuaram aspectos mais gerais do processo formativo, no sentido do papel da reflexão contínua sobre a prática, da importância da abertura à novos conhecimentos, concepções, teorias e estudos. Como nos propõe Rios (2010, pp. 64-65, itálico da autora):

Ao lado do saber que se identifica com o domínio dos conteúdos e das técnicas para a transmissão dos conteúdos, temos de encontrar um “saber que sabe”, aquilo que vamos chamar de *consciência*, não em um primeiro nível de percepção da realidade, mas de *percepção da percepção*, percepção crítica. O “saber que sabe” de forma reflexiva, sabe o alcance do saber, as suas implicações, o seu ritmo. E não poderá recusar-se a uma tomada de posição diante do saber que constata possuir.

Desta forma entendemos, que mesmo considerando uma maior ou menor profundidade ou especificação nas respostas das professoras, as mesmas declararam que a formação vivenciada suscitou reflexões e novas formas de compreender a alfabetização, o que pode possibilitar uma consciência maior das escolhas pedagógicas que fazem em suas ações de ensino relacionadas às práticas alfabetizadoras.

Sobre como as professoras avaliaram a formação vivenciada, 2 participantes responderam “muito bom” e 7 participantes responderam “ótimo”, numa escala com: insuficiente, regular, bom muito e ótimo. Solicitamos que comentassem sobre sua resposta e obtivemos:

1. A identificação de um curso que possibilitou reflexões e articulações da teoria com a prática, como vemos na resposta: “Esta formação contemplou os aspectos teóricos e práticos da alfabetização de forma entrelaçada e equilibrada” (participante 4);
2. O conhecimento de nomenclaturas e fundamentação teórica, como exemplificamos nas respostas: “Aprendi além

- do que eu já sabia as nomenclaturas específicas” (participante 3) e “[...] conhecer outras estratégias e compreender a fundamentação teórica me tornou mais confiante” (participante 5);
3. O reconhecimento da necessidade de pluralidade teórica e conceitual no debate sobre a alfabetização, como percebemos na resposta: “Possibilitou pensar na alfabetização e nas linhas de pensamento de forma equilibrada, adequando para a realidade e necessidade dessa faixa etária, nem tradicional demais para os engessar, nem construtivista de menos para que não se faça as intervenções cabíveis” (participante 2);
 4. A indicação da continuidade do curso num segundo módulo para aprofundamento e um formato presencial do mesmo (participantes 1, 5, 7 e 8).

Alguns conhecimentos devem ser dominados pelos professores alfabetizadores, como por exemplo, os conteúdos da sua área de conhecimento e do conhecimento pedagógico; os instrumentos e procedimentos de avaliação (dimensão técnica); a reflexão sistemática sobre a prática e compromisso com o seu desenvolvimento profissional (dimensão política e ética); a criação estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem (dimensão estética).

A formação docente que concebemos e implementamos contemplou os principais aspectos mencionados, ao levar como conteúdos formativos conhecimentos advindos das Ciências Cognitivas e suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura para as participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar a formação de professores e sua contribuição com o desenvolvimento profissional, levando em conta as dimensões da competência docente, na intersecção ao objeto de conhecimento, no caso, o conhecimento cognitivo, linguístico, das habilidades metalinguísticas e seu papel na alfabetização. Proporcionou aos docentes, acesso aos conhecimentos que aprendem e competências que desenvolvem para melhor ensinarem;

entendendo que o domínio de tais conhecimentos englobaria um conjunto de saberes e práticas pelo professor, que comporia as dimensões da competência docente, propostas por RIOS (2001; 2010), a saber: técnica, política, ética e estética. Técnica, por estar relacionada aos conhecimentos do objeto que se ensina; política, por compreender os desdobramentos e implicações desse saber para a aprendizagem dos alunos e para a sociedade como um todo (contribuindo para uma sociedade que lê e escreve de forma proficiente); estética, por favorecer processos de escolha e criação pelo professor de como trabalhar tais conteúdos com os alunos; ética, por favorecer de forma mais abrangente que a alfabetização seja garantida, reiterando o compromisso do ato educativo com uma sociedade justa e equânime.

O conhecimento profissional do professor agrega, então, um conjunto de saberes de cunho teórico, prático, advindos de suas experiências docentes, da participação em processos formativos, reflexivos e de desenvolvimento profissional, que não se constituem apenas como uma soma de técnicas e conteúdos. Compõe-se de saberes que permitem adequar os conhecimentos disponíveis às situações que se colocam a cada momento, ou seja, de acordo com as necessidades de cada contexto.

Nosso objetivo foi repertoriar as professoras de conteúdos compreendidos como necessários e fundamentais para a ação alfabetizadora, dentro da dimensão técnica, além de oferecer experiências formativas que compreenderam também as demais dimensões da competência docente, como a ética, a estética e a política.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARBOSA, V. do R. GUIMARÃES, S. R. K. Aspectos linguísticos e implicações para o desenvolvimento da linguagem escrita (leitura e escrita).

In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, Jáima; BRAGA, Tânia Moton Saes; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; SANTOS, Ana Sucena (organizadores). **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-65.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 3. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019c.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso saber para ler. In: CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Mercado de Letras-ALB, Campinas-SP, 1999. p. 131-159.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, Setembro de 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 23 jul. 2019.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, online, v. 18, n. 3, p.

330-336, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a06v18n3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

_____. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 49-81.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva** [recurso eletrônico]. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, n. 8, jan-abril de 2009, p. 7 a 22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 15 fev. 2021.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.

467-482, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en &nr=iso. Acesso em: 09 abr. 2021.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs) **Alfabetização no século XXI**- como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MUNAKATA, Y.; MICHAELSON, L.; BARKER, J.; CHEVALIER, N. As Funções Executivas na Infância. In: **Funções executivas**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 13-18. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas> Acesso em: 18 abr. 2021.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. **Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 15-23, janeiro-junho de 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000100003 Acesso em: 17 jul. 2019.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTAL, T. M. **Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores** (2021). Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06092021-162818/pt-br.php> Acesso em 09 de julho de 2022.

RELATÓRIO Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf. – Brasília, DF:

MEC/Sealf, 2020. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/imagens/pdf/renabe_web.pdf Acesso em: 19 abr. 2021.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/381> Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008b. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1881> Acesso em: 17 jul. 2019.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. RIGATTI-SCHERER, A. P.; PEREIRA, V. W. (org). **Alfabetização: estudo e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. p. 197-212.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A dimensão ética da aula - ou o que nós fazemos com eles**. [2010?]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf Acesso em: 08 nov. 2020.

SEABRA, A. G. Princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1.ed. Londrina, Neurosaber, 2021, p. 65-84.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, v.1, n. 22 p. 187-191, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012)

MEMÓRIAS DAS VIVÊNCIAS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO EM ESPAÇO HOSPITALAR

Francy Sousa Rabelo

Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão
francy.rabelo@ufma.br ;

Margareth Santos Fonseca

Mestre em Educação, Coordenadora Pedagógica na SEMED- São Luis/MA margarethfonseca1@hotmail.com

RESUMO

O escrito se ancora no debate sobre a importância da extensão universitária na formação inicial do pedagogo. Tem por objetivo analisar as memórias das vivências no exercício docente em espaço hospitalar através do projeto de extensão Estudar, uma ação Saudável, desenvolvido em um hospital público de São Luis/MA. Toma-se como enfoque metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, pelo método do estudo de caso com egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão que vivenciaram a experiência da extensão universitária no espaço hospitalar. Os instrumentos de geração de dados foram a entrevista semiestruturada com quatro egressas e a Análise Documental pelo caderno de registro do referido projeto, cujos dados foram analisados pela Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam pelas narrativas colhidas na pesquisa, que a extensão universitária na formação inicial do pedagogo aparece como possibilidade de alargar o mote curricular do curso deste profissional, pois alcança espaços não escolares, como o hospital, favorecendo o desenvolvimento de

novos saberes curriculares e evidenciando ampliação do campo de atuação.

Palavras-chave: Formação Inicial. Pedagogo. Extensão Universitária. Espaço Hospitalar.

INTRODUÇÃO

O papel do pedagogo tem expandido, uma vez que a educação se constitui em fator importante na mediação das transformações sociais, que fazem com que tanto as práticas, quanto a formação docente se vejam desafiadas e imbuídas de atender as novas demandas, e partindo do pressuposto de que a educação está em diferentes espaços, e que a prática pedagógica traz consigo a preocupação com a criança, a infância, e, sobretudo o cuidado com o processo formativo e educativo, é que a atividade do pedagogo tem rompido os espaços mais comuns, alcançando os espaços não escolares.

O campo da Pedagogia tem seus horizontes cada vez mais ampliados, sobretudo no intuito de compreender a sociedade que tem se transformado a cada dia, exigindo um profissional capaz de trabalhar em diferentes âmbitos da prática educativa, que por muito tempo se viu restrito às salas de aula da escola regular, e graças a tais transformações, o pedagogo passou a adentrar em outros espaços além da escola. Atualmente, o pedagogo tem participação efetiva em empresas, em organizações não governamentais, principalmente no desenvolvimento de projetos que visem novas perspectivas que contribuam de forma pontual à formação do indivíduo.

Dentre as inúmeras áreas, destaca-se a crescente presença desse profissional no ambiente hospitalar, pela necessidade em se atender crianças, adolescentes e jovens em período de escolarização, que por algum motivo se viram obrigadas ao afastamento do meio escolar. Nesse viés, os cursos de Pedagogia precisam alcançar tais demandas, uma dessas possibilidades se faz pela extensão universitária quando de seu currículo não há ofertas disciplinares que alcancem tais campos de trabalho.

A extensão universitária pode então ser vista como um relevante instrumento na formação acadêmica, permitindo a aquisição de novos conhecimentos, graças a vivência no campo de trabalho. Logo, a extensão deve ser um elemento formativo no percurso do aluno, em que na maioria das vezes, a pesquisa e o ensino são os mais alcançados, contudo a extensão pode favorecer uma inovação na forma de se ensinar, proporcionando aos discentes e docentes,

envolver de modo profícuo o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), pois no diálogo com a comunidade através do ensino, favorece reflexões que resultam em pesquisas.

É nesse sentido, que este trabalho tem por objetivo trazer as memórias das vivências no exercício docente em espaço hospitalar através do projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável”, de egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

METODOLOGIA

Ao realizar uma pesquisa assume-se uma responsabilidade social, qual seja a de cumprir com as etapas rigorosas que requer uma pesquisa científica. Nesse contexto, é preciso delimitar como caminho, a sua natureza no que tange a abordagem, que aqui está definida como a qualitativa, com foco de interesse em dados descritivos mediante inserção pelo contato direto e interativo do pesquisador com a investigação, o que se assemelha a procedimentos de interpretação no seu desenvolver em diários e escritos das ações dos sujeitos. Considerando este pressuposto, depreende-se que esta dinâmica está imbricada em um processo de construção e reconstrução do conhecimento do real, porque compreender o ser humano em seu contexto não é tarefa fácil, por isso supõe uma reflexão analítica e crítico-criativa. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Então, a realidade investigada não pode ser vista como mecânica, previsível e linear, deve-se percebê-la em seu movimento dinâmico e nas múltiplas configurações de seu campo empírico, porque:

A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidades de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.61).

O cotidiano torna-se um espaço significativo para o olhar sistêmico, em superação ao apenas descrito como sucessão de eventos. Neste, acredita-se na construção da individualidade e a

coletividade dos sujeitos fazendo-os transformadores de circunstâncias. Destarte, a valorização da pesquisa qualitativa em renovar valores e papéis sociais que possibilitam ao pesquisador apropriar-se das relações geradas pelas particularidades e pela totalidade no movimento histórico efetivado por tais sujeitos.

Considerando os elementos constantes deste tipo de abordagem, escolhe-se o método do estudo de caso, em que segundo André (2008, p.34), é sua “capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. Os instrumentos escolhidos foram a entrevista semiestruturada em que o pesquisador deve ainda estar atento aos próprios sentimentos, preconceitos, valores e expectativas que podem ser fontes de vieses, “isso pode ser feito se houver preocupação de refletir antes da entrevista sobre o que ele pensa e sente em relação ao tema da pesquisa e aos participantes” (SZYMANSKI, 2011, p.96) e a Análise Documental no caderno de registro do projeto de extensão investigado. As análises de Dados se fizeram pelas narrativas das memórias por ressaltar o valor da experiência integrado ao conhecimento construído na trajetória formativa dos sujeitos (JOSSO, 2004).

Em se tratando das memórias, é importante destacar o posicionamento que o sujeito narrativo se situa, pois se trata de um confronto consigo mesmo, a partir de um deslocamento para as experiências vividas e isto exige uma postura de responsabilidade de autor potencial (JOSSO, 2004).

As narrativas foram analisadas pela Análise Textual Discursiva cujas etapas se dividem em 3 fases (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dentre estas, estão: unitarização, a categorização e a comunicação ou metatexto. Na unitarização, momento da desconstrução do texto, as narrativas foram fracionadas e desordenadas, seguindo um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com o surgimento de novas compreensões. Tais compreensões advindas da interpretação do pesquisador dão *corpus* às categorias escolhidas. A categorização é vista como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise (unitarização), levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.44).

Esse movimento leva a construção do metatexto, em que torna-se um processo resultante da auto-organização iniciada na unitarização, seguida da categorização, ou seja, é o entrelaçamento da descrição, interpretação e teorização, em um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, os teóricos e a pesquisadora, o que requer um esforço de ir e vir aos dados, portanto um movimento de ciclo na análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

A universidade pode ser definida como uma instituição social, desta forma significa dizer que ela é responsável por exprimir e realizar tal qual a sociedade da qual faz parte, outrossim, não está dissociada dela e sim uma expressão histórica de determinada sociedade. Nesse sentido Barbosa (2012, p. 21), pontua que:

A universidade brasileira [...] surgiu com a intenção de permitir a autonomia cultural do povo brasileiro e, a partir do modelo crítico, ela se apresenta como consciente, dinâmica, independente e integrada à sociedade, e a seus problemas.

O ensino superior brasileiro emana de uma interação social, uma vez que é construído, sobretudo pelo ensino e pela pesquisa desenvolvidas nas instituições de ensino superior, estas que por sua vez devem ser relacionadas com a sociedade por meio das ações e atividades extensionistas, “[...] em uma interação com a comunidade, gerando reflexões, confrontos e transformações” (SOUZA, 2013, p. 17).

As universidades latino-americanas, trazem como um marco importante para a história da extensão universitária, o movimento de reforma universitária, iniciado na Argentina, na Universidade de Córdoba, no ano de 1918, liderada por estudantes, difundindo-se não apenas nas universidades do país, mas nas universidades da América Latina, tendo como cunho “[...] a autonomia universitária, o co-governo, a extensão universitária, a periodicidade das cadeiras, e os exames de admissão ” (SANTOS, 2012, p. 20).

No Brasil, o contexto de inserção da extensão universitária está fortemente ligado ao movimento estudantil desde o Brasil Colônia,

visto que jovens universitários se envolveram com os movimentos sociais e políticos da época. Sendo possível dividir historicamente a extensão universitária no Brasil em três períodos, “[...] da Colônia até o Estado Novo, do Estado Novo ao Golpe de 1964 e do Golpe de 1964 até os dias atuais” (MELO, 2010, p. 38).

Na luta pela proclamação da República, os estudantes se uniram em inúmeras iniciativas, destacando-se a criação em 1892 da Sociedade Dois de Julho, e a campanha da Aliança Nacional Libertadora. Nesse período ainda não haviam universidades no Brasil, o surgimento destas deu-se em meados de 1920. Todavia, segundo Santos (2012), é no ano 1912 que a extensão no Brasil toma traços mais definidos com a criação da Universidade Livre de São Paulo. Diante da Proclamação da República, e a educação sendo vista como uma forma de redenção da nação é que o seu surgimento foi embasado, todavia Gurgel (1986), acentua que no Maranhão e no Rio de Janeiro, já vinham também sendo desenvolvidas atividades de extensão, só que não ligadas à um Instituição de Ensino Superior (IES), ficando conferido ao estado de São Paulo o título de primeira experiência de extensão universitária no Brasil.

O autor maranhense Gurgel (1986) em seu livro *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação* apresenta as raízes da extensão no Brasil, e ela está:

[...] em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa (GURGEL, 1986, p. 170).

O autor destaca que a relação entre universidade e sociedade deve representar, igualmente, um serviço às populações, e de forma consciente, se estabelece uma relação de troca ou confronto de saberes. Esta relação é considerável no processo formativo do estudante graduando, por isso o autor cita o papel importante da luta dos estudantes, para ele “[...] as experiências de extensão devem-se ao movimento estudantil que, em suas bandeiras de luta

em prol da reforma universitária, sempre a incluíam como ponto preponderante” (GURGEL, 1986, p.171).

A experiência da extensão universitária nasce como um suporte na formação dos estudantes, e no curso de Pedagogia da UFMA não é diferente porque tem sido o fator para envolver os alunos para além dos muros acadêmicos e, principalmente, a relação com a educação não escolar. Acredita-se em uma universidade que ultrapasse seus muros e esteja a serviço da sociedade, isto posto, a extensão defendida por Gurgel se ancora em Freire (1980, p. 36) em que o conhecimento na extensão advém da troca e não “se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica das relações”.

Nesta perspectiva, a contribuição de ambas as partes no processo de construção de conhecimento acontece pelo diálogo e ser dialógico, segundo o autor, não é invadir, é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Então, a extensão universitária é entendida como a forma que a universidade tem de romper com seus muros, e permitir além da troca com a comunidade, a realização de pesquisas fundamentadas em experiências reais, estas vividas nas ações extensionistas.

A extensão não se restringe a contribuições e benefícios para a comunidade cuja universidade está inserida, mas também de forma rica para os discentes em processo de formação acadêmica. Nesse sentido, Santos (2012), postula que as atividades extensionistas favoreceram aos discentes em seu processo de formação profissional, percepção e consciência que se constituem como agentes de transformação social.

Fato é que,

A interação com o outro, seja ele da sua ou de outra universidade ou comunidade, favoreceu o aprimoramento nas relações interpessoais e no trabalho em equipe, sendo esta a oportunidade de aprofundar o saber sobre o fenômeno e ampliar a visão de mundo (SANTOS, 2012, p. 63).

Sendo assim, com o olhar para o outro e para além muros acadêmicos, é fundamental que a formação do pedagogo seja pautada e fomenta sua atuação em diferentes espaços, em diferentes contextos culturais, e que sua atuação amplie sua visão de mundo, por sua vez, a extensão universitária impulsiona isso, ao proporcionar ao discente chegar a espaços distintos que vão além da sala de aula, potencializando suas habilidades a partir de um leque de possibilidades de atuação, uma vez que com suas ações, esse graduando pode ambientar-se em sua área de atuação, buscando diferentes formas de atender as necessidades da comunidade.

Desse modo, é pertinente o debate sobre o pedagogo atuar em outros espaços, essa permissividade está garantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seu curso, quando diz:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p 6).

Para Rabelo (2021), a legislação define o alcance da atuação do pedagogo em ultrapassar a escola, os espaços não escolares podem ser um hospital, por exemplo, desde que se valorize a garantia de direitos estabelecidos na Constituição Federal, em seu art. 205 (BRASIL, 1988) e fazer valer o que está previsto na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Lei 13.786 de 24 de setembro de 2018, que diz:

Artigo 4º - É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, p.1).

Esta lei enfatiza o que já havia sido determinado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CONANDA) em sua Resolução nº 41 de 1995, o item 9, onde diz que a criança

hospitalizada tem o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p.1).

Torna-se portanto, desafiador para o pedagogo em formação atuar em um espaço hospitalar que é tão diferente de uma escola, pois o currículo formativo abrange apenas o espaço escolar. Eis portanto, a importância da extensão universitária porque possibilita avançar este currículo frente as demandas sociais pertinentes à garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos hospitalizados.

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou o documento intitulado “Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar, Estratégias e Orientações”, com recomendações, estratégias e orientações para o atendimento não apenas das classes hospitalares, mas também do atendimento pedagógico domiciliar. Tal documento do MEC assegura:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13).

Nessa assertiva, o atendimento escolar hospitalar, bem como o atendimento domiciliar devem estar ligados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ficando sob responsabilidade destes órgãos atender aos hospitais, bem como contratar e capacitar profissionais, além do oferecimento de recursos para tais atendimentos (BRASIL, 2002).

Fica evidente que o atendimento escolar no contexto hospitalar, dispõe de dispositivos que o asseguram, bem como apresenta práticas e estratégias educacionais para o processo de aprendizagem curricular, assim como auxilia na adaptação, motivação e recuperação de crianças e adolescentes que passaram por um longo período de situação de hospitalização.

Percebe-se como desafiador a atuação docente em ambiente hospitalar, por isso quão importante se faz o debate na formação do pedagogo, ainda escasso no que concerne as suas Diretrizes Curriculares, portanto o professor que atua no contexto hospitalar é um importante elo entre o educando em situação hospitalar e a sociedade, se mostrando como um importante agente no próprio tratamento dessa criança, e não apenas útil em sua formação escolar (RABELO, 2021).

A Resolução de nº 01/2006 que trata das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), está expressa a importância do pedagogo em expandir seus espaços de ensino, desta forma, o trabalho pedagógico se amplia não apenas à espaços escolares, como já trazido neste debate, mas também aos não escolares, pois:

Em virtude da amplitude de ensinar e de aprender estar em muitos lugares, esta legislação aponta a necessidade de abarcar tais lugares, então é fundamental manter a formação do pedagogo voltada para a atuação em diferentes contextos culturais e sociais, principalmente no momento em que a esfera da educação inclusiva, abre-se para novos espaços [...]. (RABELO; SILVA, 2015, p. 413).

Nesse sentido, a própria Diretriz aponta tal necessidade, contudo é preciso atentar para uma formação que possibilite a atuação em outros espaços, a exemplo do contexto hospitalar, uma vez que é necessário possuir conhecimentos acerca das rotinas hospitalares, dos procedimentos, do funcionamento do hospital, bem como aspectos mais específicos como as doenças, portanto é importante considerar o professor em sua própria formação, especialmente ao processo de autoformação, de reelaboração de saberes iniciais em confronto com a realidade, que se dá através dos movimentos pedagógicos ou das comunicações de práticas nas quais este

professor se insere, porque reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional (RABELO, 2021).

A prática docente no hospital prevê aproximar o paciente doente com a escola tolhida pelo processo de especialização, é neste movimento que surge o projeto de extensão, “Estudar, uma ação saudável” do Curso de Pedagogia da UFMA em um hospital público de São Luis. Rabelo (2021) apresenta que a implantação do projeto surge de práticas curriculares, pois no ano de 2009, ministrando o Estágio Supervisionado, no turno noturno, a autora foi incumbida de levar os alunos do curso de Pedagogia a um hospital público, ambiente não formal de ensino para este curso e inseri-los no projeto de extensão como exigência acadêmica para garantia de cumprimento da carga horária exigida naquela disciplina. Essa experiência possibilitou a relação entre ensino e extensão, não uma extensão universitária que coisifica o homem como bem critica Freire (1980) quando do processo verticalizado da extensão, porque desconhece a cultura e o saber popular, mas uma extensão que promove um compromisso com o outro, valorizando a sua história.

Nesse sentido, as participantes do Projeto tiveram sua formação acadêmica integrada à pesquisa e a extensão, representando um grande ganho na formação em Pedagogia, mantendo-se assim conectadas com as transformações do conhecimento científico, formando-se além de pesquisadoras, agentes de transformação social, comprometidas com a intervenção na sociedade no contexto onde atuam.

É nesse contexto que este artigo traz as memórias das vivências realizadas pelos participantes do projeto em relação a contribuição deste projeto para sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, artigo 207, As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Nesta concepção, considera-se que estas instituições são aptas a gerir o ensino, a pesquisa e a extensão de forma democrática, autônoma e equitativa visando alcançar resultados

qualitativos, mas, para tanto, requisita compreender de fato como funciona cada pilar dentro da sua estrutura organizacional.

O pilar Ensino, tem como finalidade a sistematização e transmissão do conhecimento formal; o pilar Pesquisa, constitui conjunto de atividades científicas planejadas e organizadas cujos objetivos consistem na busca contínua de novos conhecimentos; e a Extensão, um continuado processo educativo de cunho científico e cultural cuja finalidade é viabilizar uma relação inovadora entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade na qual está inserida (NOGUEIRA, 2005). Nesta perspectiva, a participação da comunidade universitária nas ações integradas das IES deve ocorrer de forma dialética entre teoria e prática, numa visão integrada do social, de modo a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É com ênfase para a extensão, entrelaçada pela pesquisa e pelo ensino, e que este estudo voga. A pesquisa é empírica porque discute sobre uma experiência que envolve um campo de atuação docente em espaço diferenciado da escola, o hospital. Os dados coletados como já dito neste texto foram gerados pela entrevista semiestruturado e pela Análise Documental.

Os dados obtidos pelas narrativas das egressas passaram pelo processo de desconstrução, denominado de unitarização, ou seja, é “a desordem a partir de um conjunto de textos ordenados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.430. Esta desordem dá lugar a fragmentação de unidades de significados, que são os sentidos trazido pelo pesquisador para a construção da categorização, em que se destaca: a contribuição para a formação profissional e pessoal; saberes mobilizados na prática pedagógica e ampliação dos saberes da experiência.

As narrativas que dão ênfase a estas categorias foram trazidas como unidades de significados neste texto e dialogada com os autores.

Neste sentido, se destaca a importância da extensão universitária na formação do pedagogo, entendida como porta de entrada para novos aprendizados na educação não escolar, portadora de **contribuições para suas formações pessoal e profissional**. Condição reconhecida pelos sujeitos da pesquisa em suas falas, tais como:

O projeto norteou a minha prática pedagógica diferente, me tornou uma pessoa mais humana e atenta às necessidades que as pessoas têm, sendo ela hospitalizada, especial ou 'normal' e eu trouxe isso de uma forma muito mais afetiva para o contato com o outro, de pensar em suas dificuldades, isso foi o maior presente que eu pude ter, saber que tinha uma pessoa que eu poderia colaborar com ela que ela sentia a minha falta [...] (Egressa 4)

[...] cresci como pessoa, como profissional, porque quando você entra numa sala de aula e encontra os alunos com saúde é outra coisa, bem diferente, a gente que está no hospital tem que estar preparada pra tudo, até mesmo para as perdas. A gente tem se torna mais humano, a gente se humaniza [...] (Egressa2).

O processo de reflexão da prática pedagógica e as interações com os alunos/pacientes permitem às alunas/professoras desenvolverem saberes para a realização de seus trabalhos, estes não advêm apenas da relação científica com sua formação, pois o professor, em sua "trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais [...]" (NUNES, 2001, p. 27).

Como se observa nos relatos, os **saberes mobilizados na prática pedagógica** envolvem uma perspectiva humanizadora, e a "humanização é entendida como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana" (CALEGARI, 2003, p.119). Este resgate é notado pelo destaque à figura da criança doente, isto requer a reconstrução dos saberes para desenvolver uma prática que atenda à inclusão das crianças e adolescentes hospitalizados com necessidades educativas especiais temporárias ou transitórias como um fenômeno complexo e desafiador.

Compreender a atividade de ensinar, nesta perspectiva, é buscar elementos pautados em Freire (2008, p. 87), quando ele define que o ensino deve "efetivar um diálogo democrático e respeitoso com os educandos, que desafie suas curiosidades de saber". A realidade hospitalar tem suas especificidades, mas o professor pode adequar-se a ela de forma crítica, diferenciando-as de uma ação apenas solidária e humanística e configurando-as num processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata de fazer assistencialismo

no hospital, mas de optar por uma educação transformadora, com base nos direitos humanos, observado nos relatos dos sujeitos no que tange à atenção ao outro. Esta atenção deve propiciar a descoberta, a curiosidade e, por fim, a construção do conhecimento.

A criança doente como sujeito partícipe da construção de seu processo ensino e aprendizagem é descrito no Caderno de Registro do Projeto, em 08.02.2011.

Hoje tivemos a possibilidade de sair do 4º andar e descer até ao térreo do hospital, com autorização dos pais e médicos, fizemos uma pesquisa sobre as formigas, procuramos na grama algumas delas e levamos para a sala, houve discussão sobre sua estrutura física, trabalhamos Matemática, Português e Geografia, discutimos onde elas viviam, o que comiam, depois assistimos um filme 'vida de formiga', [...] foi uma vivência extraordinária, humana e pedagógica (UFMA, 2011, p.49, grifo nosso).

O registro descrito coaduna com o diálogo democrático, trazer a criança como um sujeito incluído no processo de aprender e não apenas levar o conhecimento a ela, mas propor atividades que a envolva de tal maneira, fazendo-a esquecer-se um pouco de seu processo de adoecimento e viver outras experiências que não as relativas a sua internação. Neste ponto, as alunas/professoras vão mobilizando saberes que ultrapassem os desafios impostos pelo hospital em prol da criança, há o exercício da sensibilidade pelo outro, afirmação emocionada e com pausa de 2 minutos pelas lágrimas da egressa entrevistada, que concluiu dizendo:

O que eu recebi dessa atuação foi me tornar mais sensível às crianças, o projeto me marcou muito, eu entrei de um jeito e saí de outro, eu saí com um gosto a mais pela educação, no curso de pedagogia nem todo mundo sai educador, sai professor, mas eu saí educador com paixão pela docência [...] (Egressa1).

A contribuição em destaque não está apenas no fazer-se professor, há uma reafirmação da identidade docente, pautada pela pedagogia social numa perspectiva inclusiva, pois há um sujeito de direito que poderia estar imóvel em um leito hospitalar, mas que

na troca de saberes produziu conhecimento para si e para o outro, tornou-se proativo nas aprendizagens e não está mais à margem da exclusão escolar, ao menos no que concerne a construção do conhecimento para sua escolarização. Esta construção se dá na relação de ensino e aprendizagem, contemplada na fala de Libâneo (2005, p. 5), na dedicatória de seu livro que diz:

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser este um dos modos de fazer pedagogia.

Todas estas características na formação desse sujeito que se faz professor também são encontradas na pedagogia da educação não escolar, sustentada pela extensão universitária, quando mobiliza saberes que valorizem o direito à vida, o direito ao outro e superando os saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998). E, no tocante a esta superação, o relato da entrevistada, assim se reportaram:

[...] a atuação neste projeto superou minhas expectativas, eu aprendi na minha vida profissional o dinamismo que o pedagogo pode desenvolver e eu achava que a educação só acontecia na sala de aula, mas pode acontecer em qualquer lugar, em todo instante, basta ter uma pessoa disposta a aprender e outra a ensinar. Eu levei daqui pra minha vida profissional foi a criação de atividades novas, a construção de jogos, bingos, matéria jornalísticas, ou seja, eu aprendi usar o lúdico na minha prática, no começo da minha carreira eu tinha muito isso, com o tempo passando, eu cai na rotina, então aqui no hospital eu busquei aquilo que estava escondido, renovei minha carreira de professor nas minhas aulas mais criativas e dinâmicas (Egressa 3).

O reconhecimento da prática pedagógica como algo a ser ampliado ou até mesmo modificado ficou expresso no relato acima. Pimenta (2009) ressalta que os saberes se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, dos seus valores, da sua forma de pensar. Para a autora, a mobilização dos saberes da experiência é o ponto inicial para mediar o que já tinha em seu reservatório de aluna, com aqueles que se propõe ensinar como professora, promovendo a construção de um novo fazer.

No exercício de ser aluna/professora, a egressa apresenta em sua fala, mudanças em sua prática pedagógica, portanto, houve uma ampliação de saberes da experiência, e estes são o núcleo vital do saber docente, diferente dos demais saberes porque não se formam a partir de todos os outros, mas "são 'retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2011, p.54, grifo do autor).

Este entendimento está explícito em sua fala quando declara "renovei minha carreira de professor", houve um julgamento de uma prática anterior renovada pela prática atual, diferentemente dos demais sujeitos. Os saberes destacados neste relato são os saberes pedagógicos, saberes necessários à atuação do professor, ligados aos conhecimentos do conteúdo que este profissional trabalha, pois, os saberes docentes como afirmado Tardiff (2011), são atemporais e se constroem nas experiências vividas pelos professores. Percebe-se na fala da egressa 3, que os saberes foram construídos a partir do compartilhamento e da confiança estabelecida entre a estagiária e as crianças.

Os saberes considerados como necessários ao professor em ambiente hospitalar, não se constroem dissociados da razão e da emoção, mas de forma harmonizada, razão pela qual o trabalho pedagógico no ambiente distinto da escola formal, envolve o ato de educar e cuidar, respeitando-se as limitações de saúde das crianças e a sua singularidade. Devem ocorrer mediante o desenvolvimento de práticas fundamentadas em concepções que respeitem a diversidade, o momento peculiar que estas crianças vivem durante o processo de hospitalização.

As contribuições do projeto em nível pessoal e profissional são notórias nas falas dos sujeitos; tiveram seu reconhecimento, novos saberes foram incorporados, que além do suporte pedagógico

colaborou no sentido de humanizar o profissional da docência. Compreende-se ser necessário oferecer outras possibilidades de exercício da função docente, bem como, oportunidades educacionais para que a criança hospitalizada, possa descobrir e desenvolver as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária enquanto prática acadêmica ainda é um grande desafio na gestão universitária nacional e local. Contudo, pode ser compreendida como um processo colaborativo que envolve o compromisso com o desenvolvimento social tanto na comunidade acadêmica quanto nos espaços de prática social e de aprendizagem profissional. Portanto, se consolida como um importante mecanismo de formação acadêmica, uma vez que consiste no diálogo entre a universidade e a comunidade, nada mais é que o retorno da universidade à sociedade, é a forma que a universidade tem em mãos para promover as transformações sociais, bem como a troca de conhecimentos que incidem em estudos mais fundamentados, uma vez que tem como insumo a realidade prática, discentes e docentes tem contato direto com os principais beneficiados por suas pesquisas.

Dessa forma, a extensão universitária representa um ganho muito grande no processo de formação acadêmica, principalmente com a aquisição de conhecimentos específicos, além de permitir ao aluno vivenciar a realidade prática de seu campo de atuação, ampliando assim, suas habilidades e competências, resultando em um profissional ainda mais apto às diferentes realidades que seu espaço de trabalho possa apresentar.

De acordo com as narrativas das egressas, o projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável”, denota resultados satisfatórios no âmbito da aprendizagem, da realização pessoal e na compreensão de que é possível reformular conceitos vistos em algumas disciplinas do curso de Pedagogia e até promover novos campos disciplinares para atingir uma formação mais ampla que atenda novos campos de atuação do pedagogo.

Vale ressaltar que as atividades extensionistas na formação inicial do pedagogo representa um ganho, não apenas para a

comunidade, mas para a universidade que pode consolidar o ensino e a pesquisa com a troca e aquisição de novos conhecimentos, e assim formar pedagogos capazes de atuar em diferentes contextos, aproximando-o da realidade de sua prática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. 3.ed. Brasília: Líber livro, 2008.

BARBOSA, Valeska Cristina. **Extensão universitária**: proposição e validação de um instrumento de avaliação da percepção dos discentes. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte, Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/.../valeska-cristina-barbosa.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução N. 41, de 13 de outubro de 1995**. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 199, de 17 de outubro de 1995, p.16.319-16.320, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06. Mai. 2022.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Lei 13.716 de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei 9.394 de 1996. Brasília. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm>. Acesso em: 20. Jun. 2022;

CALEGARI, Aparecida Meire. **As inter-relações entre Educação e Saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Itujuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, UFC, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Jowania Rosas de. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente**

2004-2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.27-42, Abril/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em 26.05.2022.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RABELO, Francly Sousa; SILVA, Silvina Pimentel. **A formação inicial do pedagogo em espaço hospitalar**: possibilidades e limites na sua atuação. Fortaleza, CE: EdUECE, livro 3, 2015. Disponível em: <[://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/44%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DO%20PEDAGOGO%20EM%20ESPA%C3%87O%20HOSPITALAR%20POSSIBILIDADES%20E%20LIMITES%20NA%20SUA%20ATUA%C3%87%C3%83O.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/44%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DO%20PEDAGOGO%20EM%20ESPA%C3%87O%20HOSPITALAR%20POSSIBILIDADES%20E%20LIMITES%20NA%20SUA%20ATUA%C3%87%C3%83O.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RABELO, Francly Sousa. **Saberes Docentes e espaço hospitalar na formação de professores/as**. 1.ed. Curitiba, PR: Apppris, 2021.

SANTOS, Alfredo Balduino. **Extensão universitária como viabilizadora de Políticas Públicas**: a visão de acadêmicos da UDESC. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

SOUZA, Lenilza Alves Pereira. **Extensão universitária**: institucionalidade e compromisso social. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4 ed. V. 4. Brasília: Líber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UFMA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Caderno de Registro do Projeto Estudar uma ação Saudável**. 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.013)

AS CONSEQUÊNCIAS DA DEPRESSÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS DE SANTOS

Luiz Henrique de Paula
drluizhp@hotmail.com

RESUMO

Essa pesquisa se desenvolve dentro de uma proposta de saúde e educação tendo como seu objetivo geral, “Analisar os efeitos da depressão no desenvolvimento da prática pedagógica de professores nas escolas de Santos, São Paulo”. Considerando que o adoecimento mental dos professores é um caso antigo que hoje tem se tornado uma epidemia emocional, e agora com agravantes como no caso do COVID19, as mudanças tecnológicas, a reinvenção para o ensino híbrido, todos esses pontos tem minado a saúde do professor e todo o seu potencial pedagógico em seu ambiente de trabalho. O problema da pesquisa foi: Quais as consequências da depressão no desenvolvimento da prática pedagógica de professores nas escolas da Cidade de Santos? O enfoque misto será a melhor abordagem por se desenvolver na união dos enfoques qualitativo e quantitativo. Utilizaremos o método descritivo de tipologia não experimental onde será possível pesquisar, observar, registrar e analisar dados com mais precisão, proporcionando maior compreensão sobre o tema estudado. Os instrumentos usados foram, a entrevista, e o questionário para os níveis de depressão do Inventário de Beck. A pesquisa foi realizada com professores das escolas municipais de Santos, São Paulo, Brasil. Todos os professores que participaram da pesquisa estavam em algum nível de depressão. Também temos nessa pesquisa uma análise, interpretação e comparação com

as conclusões de uma tese anterior feito pelo mesmo autor. Os resultados ao final da pesquisa nos levaram a presenciar que os professores estão em um processo de adoecimento crescente, e cada vez mais a depressão agrava o desempenho pedagógico do professor.

Palavras Chave – Professor, depressão, prática pedagógica, saúde psíquica, tecnologia.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.014

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO(A) ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: O QUE PENSAM FUTUROS(AS) PROFESSORES(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPE – CAMPUS PESQUEIRA

Hélio Beserra dos Anjos

Graduado do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPE – Campus Pesqueira, hba@discente.ifpe.edu.br;

Andreza Maria de Lima

Doutora em Educação e Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPE – Campus Pesqueira, Andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

RESUMO

A inclusão do(a) educando(a) com deficiência no sistema educacional precisa ser reconhecida como processo permanente. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) assim como sua formação, são elementos essenciais para efetivação e consolidação da educação inclusiva. Nesta pesquisa, buscamos analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – Campus Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação oferecida para essa inclusão. Constituíram-se referenciais teóricos de inclusão e formação docente autores como Mantoan (1997; 2003), Sassaki (2009; 2010), Mendes (2006) e Pimentel (2012). A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram do estudo seis futuros(as) docentes em formação na Licenciatura em Matemática no IFPE – *Campus* Pesqueira. Para a coleta de dados, realizada de forma remota devido à pandemia da covid-19, utilizamos o questionário com perguntas abertas. Para

análise utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo. Nossos resultados mostram que os(as) futuros(as) professores(as) de matemática ainda não conseguem discernir ao certo o significado de inclusão escolar em seus múltiplos significados, pois para eles/elas a inclusão escolar se limita a inserção do(a) educando(a) com deficiência no ensino regular. Tais percepções podem estar associadas a formação fragilizada no tocante a educação inclusiva oferecida pela instituição formadora.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Inclusiva, Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A inclusão do(a) educando(a) com deficiência¹ no sistema educacional contribui para o seu desenvolvimento intelectual, social, político e cultural. Para sua efetivação, a inclusão escolar precisa ser reconhecida como processo permanente que respeite a singularidade e especificidade dos(as) educandos(as), com currículos adaptados e flexíveis no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura à pessoa com deficiência sair da invisibilidade no contexto escolar, ao preceituar a educação como direito de todos Art. 205; a igualdade de condições de acesso e permanência na escola Art. 206; e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino Art. 208.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), preceitua, no art. 4º, inciso III, que o atendimento aos(as) educandos(as) com deficiência seja, preferencialmente, na rede regular de ensino. No art. 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão garantir aos(as) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender suas singularidades. Da mesma forma, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece, no art. 7º, que a educação básica deve ser inclusiva, garantindo, assim, o direito do(a) educando(a) com deficiência ser atendido(a) nas classes comuns do ensino regular dos respectivos sistemas de ensino.

Durante o curso de Licenciatura em Matemática, cursada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *Campus* Pesqueira, nas observações assistemáticas durante os períodos de estágios, percebi que os(as) educandos(as) com deficiência encontram-se em desvantagens nos processos

1 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, educandos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2013, p. 283).

educacionais, ocupando ainda o espaço da invisibilidade nas diversas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesses momentos, observamos que os(as) professores(as), ao planejarem e elaborarem suas atividades, não pensam em estratégias e metodologias que atendam a diversidade e especificidade dos(as) educandos(as), fortalecendo assim a exclusão e segregação no espaço escolar, colocando o(a) educando(a) com deficiência à margem do processo educacional. Tais observações reforçaram o distanciamento das práticas educativas dos documentos oficiais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – 2015 que reafirma, amplia e assegura, institucionalmente, um conjunto de direitos e garantias à inclusão da pessoa com deficiência, em todos os espaços da vida em sociedade.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (BRASIL, 2012) do IFPE orienta que a formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Matemática deve se pautar através de princípios pedagógicos que se complementam entre a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para uma formação simultânea do(a) futuro(a) docente nos aspectos técnico, científico, prático, pluralista, crítico- reflexivo, flexível e humanista, diante de uma sociedade heterogênea, diversa e complexa.

O IFPE através do (PPPI) por meio do Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania busca “garantir a indissociabilidade entre as políticas que valorizem a diversidade, [...] promovendo trabalhos educativos para o desvelamento e diminuição dos estigmas”. Assim, adequando “ações educativas já previstas nas políticas públicas acerca da diversidade, inclusão e igualdade” (BRASIL, 2012, p. 46). Na busca por essa efetivação, a instituição procura “manter diálogo permanente, contínuo, sistemático e institucional com as instâncias da sociedade civil organizada, tendo em vista práticas educativas voltadas para a inclusão, diversidade e cidadania” (BRASIL, 2012, p. 47).

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2014 - 2018)² do IFPE, as atividades acadêmicas têm por finalidade,

2 A previsão é de que o PDI atualizado (2021-2025) seja publicado no primeiro semestre do ano de 2022, após ser submetido à aprovação do Conselho Superior do IFPE (Consup).

dentre outras, “promover uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades [...]” (BRASIL, 2015, p. 274).

No Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira, em vigor desde o ano de (2010)³, verificamos que a referida instituição “visa promover um ensino de qualidade e formar professores de matemática e física buscando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2010, p. 14). Nesse sentido, busca desenvolver competências e habilidades que proporcionem ao(a) futuro(a) docente “compreender a diversidade humana enquanto problemática da docência; apresentar postura ética comprometida com a diversidade e a inclusão social” (BRASIL, 2010, p. 21-22) para o atendimento de uma sociedade plural, diversificada e inclusiva. Assim, o PPC do curso defende que os conteúdos precisam ser aprendidos e socializados durante a formação, e que as competências e habilidades adquiridas para a prática docente devam estar estruturadas de maneira interdisciplinar.

Apesar do que preceitua os documentos institucionais do IFPE concernentes à formação docente, constatamos que, do total de 49 componentes curriculares da matriz do curso de Licenciatura em Matemática, apenas três contemplam no seu ementário, nos conteúdos programáticos e em suas referências bibliográficas, de forma direta, a formação profissional no contexto inclusivo. Ao analisar o PPC, percebemos que esta discussão está ligada aos programas dos seguintes componentes curriculares: Sociologia, que trata da educação das relações Étnico-Raciais; Libras e Ética, Cidadania e Realidade Brasileira.

O referido PCC organiza os processos de ensino e aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) através de quatro eixos curriculares a saber: Eixo I - Aprender a Conhecer; Eixo II - Aprender a Fazer; Eixo III - Saber Viver; Eixo IV - Aprender a Ser. Estes eixos

3 O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática, no momento da realização da presente pesquisa, está passando por reformulações na sua matriz curricular, a fim de assegurar a comunidade acadêmica uma formação plena, com previsão para aprovação no Consup IFPE, entrando em vigor no segundo semestre de 2022.

temáticos estão subdivididos em disciplinas curriculares e disciplinas que interligam a teoria e a prática, ou seja, disciplinas de formação matemática, de formação pedagógica e integradoras. É por meio do eixo IV que se apresenta a oportunidade de ampliar o debate acerca do conceito de inclusão através das componentes curriculares de Sociologia e de Ética, Cidadania e Realidade Brasileira, que aparecem no currículo com o objetivo de desenvolver atividades de reflexão sobre as normas éticas, sociais, culturais, políticas e existenciais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum, baseado no conceito de justiça e equidade social.

O debate e a discussão acerca desses componentes curriculares permitem a reflexão dos(as) futuros(as) docentes(as) para a atuação no contexto do acolhimento e respeito as diferenças, reconhecendo o espaço escolar como ambiente público de participação, interação e socialização. Assim, os conhecimentos adquiridos por meio desses componentes são essenciais aos saberes docentes para a construção de aprendizagens que leve os(as) futuros(as) professores(as) exercer a sua profissão com ética e com responsabilidade social. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos cursos de Licenciatura de 2015, enfatizam a necessidade de maior organicidade nos processos formativos dos profissionais do magistério da educação básica. Na busca de atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (DOURADO, 2015). Desta forma, percebe-se que as DCNs de 2015 foram decisivas para reformulações nos documentos norteadores das diferentes instituições formadoras. As DCNs ainda enfatizam a formação pedagógica para profissionais do magistério no tocante à educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade (BRASIL, 2015).

Já as DCNs, de 2019, representam uma ameaça à formação integral dos(as) futuros(as) professores(as) para atuar na perspectiva inclusiva ao preconizar formação específica relacionada a profissão, negligenciando a formação ampla para o atendimento da

diversidade presente nas instituições de ensino. Outrossim, encontra-se na omissão da carga horária destinada ao aprofundamento das atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos(as) estudantes, por meios imprescindíveis para a formação do profissional da docência, tais como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria (FERREIRA et al, 2021). Tal fato focaliza o processo de formação profissional com centralidade no campo do ensino, distanciando-as das dimensões da pesquisa e extensão, e isto representa um retrocesso na formação acadêmica do futuro(a) professor(a) de Matemática, pois fortalece o caráter técnico-instrumental, fragilizando a construção da identidade docente.

Diante o exposto, nesta pesquisa, temos, como objetivo geral, **analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – Campus Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação oferecida para essa inclusão.**

Compreender o(a) educando(a) com deficiência como um ser de direito deve produzir uma reflexão sobre o papel e a atuação do(a) professor(a) de Matemática, fazendo-o revisitar sua práxis pedagógica no que concerne à didática, aos conteúdos programáticos, à metodologia de ensino da ciência matemática, sua abordagem didático-pedagógica na construção e mobilização dos saberes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, e interpretar seus diversos instrumentos de avaliação, a fim de atender as especificidades dos(as) educandos(as) com e sem deficiência no espaço da sala de aula.

Dessa forma, esperamos que a presente pesquisa colabore para a reflexão e discussão sobre a formação profissional dos(as) futuros(as) professores(as) de matemática para atuarem na perspectiva inclusiva, assim como para a fomentação de pesquisas futuras no campo educacional.

O(A) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA COMO SER DE DIREITOS E A (IN)VISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A discussão em torno dos direitos humanos se intensificou efetivamente apenas no século XX, com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, e a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948. Esses documentos são marcos essenciais para fomentação dos diferentes tratados e declarações que viriam a surgir no Brasil e em outros países do mundo, com o objetivo de salvaguardar os direitos dos grupos minoritários (direito à educação das pessoas com deficiência, por exemplo), respaldando-se na luta por princípios fundamentais, inerentes à dignidade da pessoa humana.

Dentre os direitos que a referida Declaração defende está o do acesso à educação gratuita, sinalizado como “direito de todos” em plena igualdade, respaldando a garantia da pessoa com deficiência em ter acesso igualitário ao ambiente escolar. Conforme está descrito no seu art. 26º, “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

A igualdade é uma prerrogativa presente em todos os documentos oficiais, e também ferramenta utilizada para promover o questionamento da existência de cidadãos(ões) invisibilizados(as). Desse modo, é por meio da igualdade de direitos que será assegurado o acesso e inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência as salas comuns da rede regular de ensino (BARBOZA, 2019).

De acordo com Mendes (2006), a partir do final do século XIX até meados do século XX, foram criadas algumas escolas especiais e centros de reabilitação. Assim, de forma tímida, “os excluídos” passaram a ser percebidos, ou seja, a sociedade capitalista em sua segunda fase da Revolução Industrial começa, ainda que de forma incipiente, a admitir e a cogitar a possibilidade do “diferente”, do “anormal”⁴ ser inserido no contexto do mercado de trabalho. Ou seja, eles passariam a fazer parte do capital humano da sociedade, com capacidades produtivas, caso fossem escolarizados e treinados para operacionalizar o mínimo possível às máquinas.

Dessa forma, podemos dizer que foi a escassez de mão-de-obra, capital humano qualificado para atuar nas fábricas, indústrias, fruto das mortes de vários soldados, nas Guerras Mundiais, que

4 Conforme Saboya (2001), a expressão “anormal” significa: Alguém que apresenta uma característica diferente do padrão esperado, ou seja, estabelecido e/ou imposto pela sociedade.

potencializou o movimento integracionista⁵ de pessoas com deficiência na sociedade e no mundo do trabalho. Assim, o conceito de integração passou a ser cogitado nos sistemas de ensino após o final das Guerras Mundiais, porém de forma segregadora (NASCIMENTO, 2019).

De acordo com Bazante (2002), quando os paradigmas da integração e da inclusão surgiram no Brasil, configuraram-se em diferentes formas de agir e pensar, que, às vezes, aproximavam-se e às vezes, distanciavam-se. Nesse sentido, há momentos em que se completam e outros nos quais se contrapõem.

Esses paradigmas, embora apresentando diferenças conceituais, teóricas e práticas, mais se aproximam do que se distanciam. Isso porque não há como existir inclusão se antes não houver integração da pessoa com deficiência. Corroborando com esse pensamento, Mantoan (1997, p. 50) afirma que “a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares”.

Para Mendes (2006) a inclusão escolar passou a ser debatida no Brasil e no mundo de forma mais intensa a partir de 1990, temática representada por diversos movimentos sociais, conferências em prol da inclusão social que culminaram em documentos e declarações em defesa da inclusão escolar, como: a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dentre outras. A autora ainda pontua que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento

5 No Brasil, esse movimento ganhou visibilidade em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP é responsável por gerenciar a educação especial no país. Vale salientar, aqui, que, mesmo sob uma ótica integracionista, o Centro impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, cuja finalidade era: [...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2001, p. 56).

mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.(MENDES, 2006, p. 395).

Para Sánchez (2005) a inclusão surgiu na busca de superar três dimensões existentes:

[...] o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controversos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino. (2005, p. 17).

A inclusão escolar provoca uma mudança de perspectiva educacional, “pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 1997, p. 145). Nesse sentido, a inclusão escolar propõe novos desafios correlatos, não somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas também em diálogo com políticas públicas educacionais que atendam a necessidade de conhecimentos, informações, formações acerca da temática da inclusão.

Após o fomento do movimento inclusivo, e com base nas conquistas vivenciadas, pensadores crítico-sociais começam a atribuir a escola sua valorização enquanto instituição de transformação social (BARBOZA, 2019). A partir desse momento aconteceu uma mudança nos modelos de atendimento as pessoas com deficiência

até então vigente no Brasil, passando a pessoa com deficiência a conviver com as demais pessoas em diferentes espaços sociais, ou seja, com aquelas tidas “normais”, iniciando o processo de visibilidade nos espaços abrangentes da sociedade.

Com o rompimento do modelo integracionista de educação, e o fomento do movimento inclusivista, “[...] passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência”. (MENDES, 2006, p. 393). Tal movimento possibilitou que os(as) educandos(as) com deficiência aumentassem sua visibilidade, inserção e capilaridade no contexto educacional. Essa quebra de paradigma exige mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e na formação docente, assim como na organização da escola, a partir de um modelo de instituição que se adeque a essa nova realidade, ou seja, “uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade [...]” (KASSAR, 2011, p. 57). Para que esses princípios sejam alcançados, se faz necessário “[...] a garantia da qualificação profissional dos professores, a valorização do outro como pessoa, como ser humano que possui diferenças que torna parte da diversidade humana [...]” (DRAGO, 2011, p. 65).

Assim, para que o(a) aluno(a) com deficiência saia da invisibilidade no espaço escolar torna-se essencial a reestruturação e transformação dos diversos segmentos e processos que envolvem as relações institucionais. Ou seja, a escola precisa ser repensada como espaço verdadeiramente inclusivo, como pontua Firmino e Silva (2017, p. 3):

Uma escola que vise a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva precisa estar aberta para a diversidade, sua transformação não se remete somente a questões de acessibilidade arquitetônica. A acessibilidade e receptividade ao diverso tem que estar presente em todos os espaços da escola. Na parte estrutural, na proposta político pedagógica de ensino, na formação profissional do docente e demais servidores que ali se encontram, afinal, todos, em maior ou menor grau estarão em contato direto e indireto e inseridos no contexto do processo de inclusão.

Assim, através dessas mudanças no sistema de ensino é que o(a) educando(a) com deficiência deixará de ocupar o espaço da invisibilidade, e ganhará notoriedade não só no ambiente escolar como na sociedade, ocupando o espaço que é seu, por direito, tornando-se cidadão(ã) crítico(a) e participativo(a).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente, parte dos(as) alunos(as) não mantêm uma relação tão amistosa com a ciência Matemática, dificultando o fazer pedagógico do(a) professor(a) na administração dos conteúdos a serem ministrados em suas salas de aula, sejam elas compostas com alunos(as) com deficiência ou não. Tais desafios se intensificam ainda mais quando o(a) professor(a) não recebe, na sua formação inicial, conhecimentos que abordam aspectos da diversidade e da inclusão. (TORISU; SILVA, 2016).

De acordo com Pimentel (2012, p. 140) “a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender”. Isto significa, que para a inclusão ser efetivada mediante a garantia de aprendizagens essenciais, não basta apenas garantir a sua integração por meio do acesso e permanência do(a) aluno(a) com deficiência em salas de aulas regulares, se faz necessário oferecer mais apoio ao professor(a) no sentido de proporcionar condições de atendimento pedagógico humanizado, reconhecendo as especificidades do indivíduo e valorizando as diferenças.

Pimentel (2012) ainda pontua que a falta de formação adequada do(a) professor(a) para atuar num contexto inclusivo sobre as especificidades de cada tipo de deficiência, assim como a falta de conhecimento das potencialidades dos seus educandos(as) e a falta de flexibilidade dos currículos podem se tornar entraves nas atitudes e nas práticas adotadas pelos(as) professores(as), reforçando assim a exclusão escolar. Dessa forma, fica claro o quanto a formação docente é importante para a consolidação das aprendizagens dos(as) educandos(as), independentemente da área de atuação profissional.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 57) alerta que “sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, a sua autoformação, implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive, enquanto sujeito, em constante aprendizagem”. Assim, evidenciamos a importância da formação específica para atuar no contexto inclusivo, bem como a importância de uma formação inicial ampla, integral.

De acordo com Sasaki (2009) a formação inicial para a atividade docente deve levar em consideração a inclusão educacional, compreendida como um processo bilateral no qual os(as) professores(as) (formadores(as) e em formação), e os demais atores educacionais buscam, em parceria, equacionar barreiras, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos(as).

Santos (2009) pontua que os primeiros momentos de formação do(a) futuro(a) professor(a) de Matemática devem proporcionar as bases, as ferramentas e estratégias com as quais os(as) professores(as) darão início ao seu modo de aprender a ensinar os(as) alunos(as), independente das suas condições físicas e/ou sensoriais e, ao mesmo tempo, consolidar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, percebemos a relevância dos currículos dos cursos de licenciaturas, em particular o de Licenciatura em Matemática ofertar nas suas matrizes curriculares, componentes que abordem e discutam sobre metodologias, métodos e estratégias de ensino relacionadas à diversidade presente na sociedade, como o Braille, a Libras, dentre outras que proporcione ao futuro(a) professor(a) de Matemática, conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos que lhe permita aderir e desenvolver várias formas de aprender a ensinar, de modo a atender as especificidades de todos que compõem sua sala de aula.

Outrossim, é de suma importância que o(a) professor(a) de Matemática, durante sua formação profissional construa habilidades que possibilitem despertar, provocar no(a) aluno(a) com deficiência, a construção do conhecimento a partir de situações reais que envolvam o seu dia a dia, levando-o a perceber que a ciência Matemática está presente em tudo, nos diferentes espaços sociais através de formas e conceitos que lhe permitam calcular o

tempo, medir espaços, sentir a textura de objetos e alimentos, entre outros. Tais conceitos são essenciais ao desenvolvimento humano.

Desse modo, o(a) aluno(a) com deficiência percebe a relevância que a Matemática tem para sua emancipação e que através da aquisição dos conceitos matemáticos pode se locomover, orientar-se no mundo e no espaço, pois a contextualização da Matemática lhe possibilitará sentido de direção, reconhecimento de tamanhos e formas, dentre outros que darão sentido as aprendizagens matemáticas, tornando-as significativas e essenciais para emancipação da pessoa com deficiência.

METODOLOGIA

A abordagem do problema de pesquisa se fundamenta na metodologia qualitativa, que “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. (RICHARDSON, 2017, p. 67). Essa prática tem como objetivo interpretar os dados pesquisados, de modo a dialogar com a fundamentação teórica da pesquisa, objetivando, assim, atender a um dos requisitos da produção científica, que é a construção adequada da dialogicidade entre teoria e empiria, no processo da pesquisa científica.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram alunos(as) do curso de Licenciatura em Matemática que estavam em processo de formação no 8º período, isto é, finalizando o curso. O critério para inclusão e escolha desse grupo justifica-se pelo fato de que são alunos(as) veteranos(as), e que já vivenciaram e integralizaram academicamente a maior parte dos componentes curriculares concernentes ao que preceitua o PPC do curso.

CAMPO EMPÍRICO

O campo de pesquisa é o IFPE - *Campus* Pesqueira, que oferece o curso Superior de Licenciatura em Matemática, desde o ano de 2007.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, o questionário, pois segundo Marcone e Lakatos (1999, p. 100), trata-se de um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito”, composto por questões abertas, possibilitando a livre resposta dos(as) participantes da pesquisa.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados, a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa no questionário de perguntas abertas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin. Segundo a autora, trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (2011, p. 48).

Para ela, a Análise de Conteúdo se constitui em momentos de organização sistemática dos dados coletados, observando-se os critérios de “pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 124).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão escolar propõe uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, no sentido de sair do formalismo da racionalidade, da normatização, da padronização de modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares e burocracias instituídas pelo modelo tecnicista e mecânico de ensino. Dessa forma, a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Nesse sentido, a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação

das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino (MANTOAN, 2003).

Constatamos, por meio das respostas construídas pelos(as) futuros(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE campus Pesqueira, que essa distinção ainda não está clara para eles, pois ao serem indagados sobre o que significa inclusão escolar, responderam:

Acredito que inclusão escolar é o que diz respeito a integração de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, e que todos devem ser inseridos igualmente dentro do espaço escolar e que todos possa usufruir das mesmas condições deste espaço (ALUNO - A).

A inclusão escolar é a possibilidade de integração de todas as pessoas no ambiente escolar, sem distinção ou separação de classe, gênero, raça ou cor. Para que elas tenham acesso de modo igualitário ao sistema de ensino público ou privado sem nenhum tipo de exclusão ou discriminação (ALUNO - B).

As respostas revelam que, para eles(as), a inclusão escolar se resume em inserir o educando(a) no espaço escolar, ou seja, apenas o acesso ao sistema de ensino já seria suficiente para incluir o(a) educando(a) no espaço educacional. Eles não conseguem perceber que a inclusão escolar propõe uma ressignificação e reestruturação da instituição escolar, tendo como foco a organização do sistema educacional no que concerne as necessidades de todos os(as) alunos(as), precisando assim ser estruturado em função dessas necessidades. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar consiste em adequar os sistemas da sociedade de maneira que sejam eliminados os fatores que excluam pessoas do processo educacional e mantenham distanciadas aquelas que foram excluídas.

Nesse sentido, a inclusão escolar é mais do que criar condições para as pessoas com deficiência, é um desafio que implica em mudança da escola como um todo, que vai desde transformações no projeto pedagógico da instituição à postura adotada por parte de alguns professores(as) diante dos(das) alunos(as) com deficiência e/ou outras dificuldades de aprendizagens.

Outra percepção que demonstra conflito no entendimento do que seja inclusão escolar está descrita nesta fala do entrevistado, afirmando que: “[...] *trata-se da aceitação igualitária de qualquer sujeito no ambiente escolar*[...]” (ALUNO – C). Essa aceitação é justamente o que caracteriza o movimento integracionista, pois segundo Sasaki (2010) o movimento integracionista é marcado pela aceitação do diferente nos espaços sociais.

Contudo, é sempre bom lembrar que essa aceitação é limitada e depende de outros fatores no contexto da integração escolar, pois nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, sempre há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, uma vez que a escola não muda como um todo para tal atendimento, impondo que os(as) alunos(as) se adaptem para serem aceitos conforme às exigências da escola ((MANTOAN, 2003).

Trata-se de uma aceitação parcial, porque pouco exige da sociedade, no sentido de modificações de atitudes, de valores, de espaços, de objetos e práticas sociais. Tornando-se assim um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da sociedade que abraçam a causa das pessoas com deficiência no seio social). (SASSAKI, 2010).

A confusão no entendimento dos conceitos se perpetua mais uma vez nas narrativas dos(as) futuros(as) docentes quanto a perspectiva inclusiva ao citarem que:

É o movimento onde os mesmos estão inseridos e incluídos em salas de aula e recebem ajuda do profissional de apoio para apoiá-los em suas atividades (ALUNO – A).

O aluno com deficiência tem direito a educação regular na escola com aulas dadas pelos professores e ter atendimento especializado (ALUNO – D).

Minha formação básica aconteceu em duas escolas públicas, e ambas tinham uma turma formada somente com pessoas com deficiência, a escola sempre buscou incluí-los em meio aos outros estudantes (ALUNO – C).

Percebemos que, para os(as) futuros(as) docentes, o fato de a escola manter em sua estrutura organizacional salas de aula composta só por pessoas com algum tipo de deficiência está dentro dos parâmetros do que o fenômeno da inclusão escolar prevê. Também, há que se refletir se o fato de uma escola oferecer dentro do atendimento educacional, em sala regular, um profissional de apoio poderia ser suficiente para incluir, ou seja, devemos analisar ainda sobre a garantia de transitar entre o ensino na sala regular e na sala de atendimento especializado e se isso poderia ser exemplo de efetivação da inclusão no espaço escolar.

Os processos de ensino e aprendizagem que permite o(a) aluno(a) com deficiência transitar nos diferentes modelos educacionais está relacionado ao conceito de integração. Corroborando com esse pensamento, Mantoan (2003) pontua que a integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao(a) aluno(a) a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos multifuncionais, dentre outros. Os participantes da pesquisa afirmam que inclusão escolar é:

Dar direito a todas as crianças e adolescentes com deficiência ou atenção especial o direito de estar presente em sala de aula e em ambientes sociais sendo tratados de maneira igualitária como qualquer cidadão (ALUNO – F)

[...] é uma forma de garantir os direitos dos estudantes com deficiência que é de frequentar uma sala de aula comum, junto com os demais alunos (ALUNO – B).

As falas dos participantes da pesquisa mostram uma visão simplista de inclusão escolar, pois a inclusão escolar não consiste apenas na garantia da permanência física dos(as) alunos(as) com deficiência em salas regulares de ensino, junto com os(as) demais alunos(as), e sim em rever práticas educativas, concepções e paradigmas de modelos educacionais que em sua maioria determinam o que o(a) aluno(a) deve ou não aprender, bem como elaborar e criar mecanismos que auxiliem no desenvolvimento das aprendizagens

desse público respeitando o máximo suas peculiaridades e seus ritmos de desenvolvimento.

Outra fala que denuncia a fragilidade sobre o conceito de inclusão é *“procuro sempre conscientizar todos os alunos a respeitarem as diferenças e incluir cada vez mais os alunos portadores de deficiência física e mental”* (ALUNO – E). Tal resposta além de restringir a pessoa com deficiência, apenas aquelas com comprometimento físico ou mental, também denuncia a falta de conhecimento sobre as terminologias ligadas ao conceito de deficiência. Isso fica evidente na frase “portador de deficiência”, termo utilizado no Brasil, acen-tuadamente entre 1986 e 1996, conforme (SASSAKI, 2006). O uso desse termo sugere que a deficiência é uma coisa, um objeto que as pessoas que a têm podem levá-las ou não a algum lugar. Ou seja, nessa concepção é como se a pessoa “portasse” a deficiência. Seria como, hoje, eu tenho deficiência porque escolhi “portá-la”. Tal concepção chama atenção para outro fator determinante acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência: a necessidade de formação ampla que discuta e debata de forma crítica e reflexiva a inclusão escolar. Essa fala nos revela que a falta de domínio da terminologia pode estar associada à uma formação profissional fragmentada.

É notório que a discussão sobre integração e inclusão pouco foi debatida durante a formação dos(as) futuros(as) profissionais e isso tem provocado dúvidas na compreensão dos termos, ou seja, para os(as) participantes da pesquisa a inclusão escolar está dentro da perspectiva da integração. Tal fato nos revela a urgência na reformulação do PCC do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE no sentido de ampliar a discussão teórica e metodológica acerca da inclusão escolar através dos seus componentes curriculares.

Os(as) futuros(as) docentes precisam compreender que os termos se referem a situações de inserção diferentes no ensino regular, divergindo-se em vários aspectos como em seus fundamentos teórico-metodológicos, visto que enquanto a integração escolar significa uma inserção parcial do(a) educando(a) com deficiência estabelecendo ainda serviços educacionais segregados, a inclusão assegura a inserção escolar de forma ampla, completa e sistemática de todos os(as) educandos(as), sem exceção, nas salas

de aula do ensino regular. Esse entendimento só será possível com uma formação horizontal no sentido inclusivo.

Embora a instituição formadora IFPE - *Campus* Pesqueira, tenha o desejo de formar seus profissionais, futuros(as) professores(as) de matemática, para atuarem numa perspectiva inclusiva, o que se constata, a partir das análise de dados da presente pesquisa é que ainda não foi possível concretizar amplamente seu objetivo de formar docentes para atuarem com práticas pedagógicas voltadas ao ensino de matemática na perspectiva da diversidade, da pluralidade existente nos espaços educacionais e sociais, vez que se evidencia que os(as) futuros(as) docentes de matemática ainda não conseguem distinguir plenamente os conceitos de integração e inclusão, e isso é fator determinante para desenvolver práticas inclusivas.

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO(A) EDUCANDO(A) COM DEFICIÊNCIA

Uma formação docente integral é fator determinante para a atuação na perspectiva inclusiva, pois contribui para possibilitar as condições necessárias aos(as) docentes para refletirem sobre a sua prática, melhorando assim sua atuação em lidar pedagogicamente com a pluralidade, com as diferenças, ou seja, com as diversidades que se fazem presentes entre os(as) alunos(as) nas diversas instituições de ensino.

Assim, uma formação ampla configura-se em possibilidades de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo na perspectiva inclusiva. Tal formação deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise reflexiva das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões presentes no contexto educacional inclusivo (JESUS; EFFGEM, 2012).

Contudo, essa formação plena não se efetiva na sua totalidade na instituição formadora campo de estudo - IFPE - *Campus* Pesqueira. Tal fato pode ser percebido nas respostas dos(as) futuros(as) professores(as) em formação no IFPE, pois, quando

questionados se sentem preparados para atuarem na perspectiva inclusiva, as respostas foram unânimes:

Talvez não preparada, mas sim disposta a aprender cada dia mais com a educação inclusiva (ALUNO – A).

Não, acredito que seja necessária uma formação mais específica para trabalhar com esse público e assim saber desenvolver estratégias e metodologias que contemple suas necessidades e façam com que eles desenvolvam uma aprendizagem significativa (ALUNO – B).

Não totalmente, ainda me sinto inseguro quanto a essa perspectiva (ALUNO – C).

Os relatos demonstram um querer, um anseio, por parte dos(as) futuros(as) docentes do curso de Licenciatura em Matemática, em desenvolver práticas inclusivas. Contudo, isso não é suficiente, pois para além dessa vontade, é necessário o devido embasamento em conhecimentos teóricos e metodológicos. Conforme Pimentel (2012) a ação pedagógica numa escola inclusiva requer que o(a) professor(a) tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível o aprendizado de todos(as) os(as) educandos(as).

As respostas indicam também o quanto os(as) futuros(as) docentes se sentem despreparados(as) e impotentes para atuarem com alunos(as) com deficiência nas turmas regulares sobretudo no que concerne a prática docente para o enfrentamento das diferenças impostas e pelas necessidades que cada aluno(a) com deficiência em sua especificidade apresenta na sala de aula, tais como: as diferenças cognitivas exemplificadas por possíveis dificuldades de aprendizagem ou ainda as diferenças relacionadas a algum tipo de comprometimento físico e/ou biológico.

Dessa forma, evidencia-se que a insegurança, o despreparo e a percepção de impotência para atuação docente inclusiva está claramente associada a formação profissional, e isso desvela que a instituição IFPE ainda precisa avançar de forma significativa no que se refere aos aspectos associados a processos formativos para educação inclusiva.

Tal fato é revelado na resposta do (ALUNO – C) quando indagado sobre o que pensa sobre a inclusão de alunos(as) com deficiência nos espaços das salas de aula regulares:

Sou totalmente a favor dessa inclusão, porém, buscaria uma preparação maior e precisa para atender essas pessoas em sala de aula, pois na graduação essa temática é pouco ofertada e debatida, nos fazendo se sentir inseguros quando deparamos com situações como essa.

Talvez, esses sentimentos fossem minimizados se a instituição formadora IFPE Campus Pesqueira oferecesse um conhecimento amplo, que dialogasse entre teoria e prática sobre educação inclusiva, pois a ausência dessa formação está relacionada com as dificuldades narradas pelo(a) colaborador(a) da pesquisa para realizar um trabalho inclusivo.

Outro dado que demonstra a formação fragmentada acerca da perspectiva educacional inclusiva se destaca através das respostas obtidas quando questionamos se durante sua formação acadêmica no IFPE Campus Pesqueira o(a) futuro(a) docente de Matemática teve aulas sobre Educação Inclusiva:

Poucas foram as vezes que debatemos esse assunto em sala, e mesmo assim de forma teórica. Ainda tivemos uma disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), (ALUNO – C).

Sim, apenas aulas de Libras, (ALUNO – E).

Não lembro, mas tive a oportunidade de ter uma cadeira de Libras ao longo do curso, (ALUNO – F).

As narrativas revelam que os(as) futuros(as) docentes conhecem apenas a LIBRAS como componente curricular que dialoga com a inclusão, embora a instituição formadora IFPE ofereça outros componentes que potencializam essa discussão, pois conforme o PCC existem três componentes que dialogam com a temática inclusiva: Sociologia da Educação, Libras e Ética Cidadania e Realidade Brasileira (BRASIL, 2010).

Contudo, tais componentes ficam apenas nas discussões teóricas e pouco se aprofunda nas dimensões práticas levando o(a) futuro(a) docente a se sentir despreparado(a) para o ensino de Matemática de forma inclusiva. Tal questão pode estar intimamente ligada com a quantidade pequena de componentes curriculares que discutem a temática inclusiva, como também a carga-horária reduzida desses componentes, o que ocasiona a falta de conhecimento prático sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Essas lacunas podem ser percebidas na matriz curricular do curso, através do PPC da Licenciatura em Matemática, que demonstra claramente que as disciplinas de Sociologia da Educação, Ética Cidadania e Realidade Brasileira são essencialmente teóricas, enquanto o componente curricular LIBRAS alterna conteúdos teóricos com vivências práticas em sala de aula (BRASIL, 2010, p. 44-45).

Dessa forma, as dificuldades relatadas pelos(as) futuros(as) docentes estão, sobretudo, relacionadas à ausência da formação ampla com relação às necessidades teóricas, práticas e metodológicas para exercerem de forma plena o ensino de Matemática para os(as) alunos(as) com deficiência, e essa falta de conhecimento enfraquece o ato educativo, a ação pedagógica inclusiva, potencializando angústias e frustrações em sua ação e atuação profissional no atendimento ao público discente da educação especial.

Assim, a inclusão escolar inicia-se pelo(a) professor(a), e nesse contexto a formação docente é fundamental para alcançar tal objetivo, o da educação para todos e em todos os níveis, pois somente com uma formação docente ampla, sólida e bem embasada pedagogicamente é que os(as) futuros(as) professores(as) conseguirão adotar metodologias e práticas inclusivas que possibilitarão a construção do conhecimento coletivo e plenamente equânime, respeitando-se as diferenças, e incluindo todos(as) educandos(as) no contexto da sala de aula e no contexto do ensino-aprendizagem da ciência matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – Campus Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência

e a formação oferecida para essa inclusão. Nossos resultados mostram que os(as) futuros(as) professores(as) de matemática ainda não conseguem discernir ao certo o significado de inclusão escolar em seus múltiplos significados, pois para eles/elas a inclusão escolar se limita à inserção do(a) educando(a) com deficiência no ensino regular. Tais percepções podem estar associadas à formação fragilizada no tocante à educação inclusiva oferecida pela instituição formadora.

Ademais, no final do presente trabalho foi possível constatar a partir de uma análise dos documentos em vigor (PPPI, PDI e PPC), que norteiam o processo de formação acadêmica dos(as) futuros(as) docentes do curso de Licenciatura em Matemática e das narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, que embora a instituição formadora IFPE Campus Pesqueira tenha o desejo e o objetivo de formar seus/suas futuros(as) docentes, para desenvolver uma prática educativa que valorize o ensino de qualidade nas salas de aula regulares com atuação na perspectiva inclusiva, para o atendimento de uma sociedade plural e diversificada, tal objetivo não se concretiza em sua totalidade.

Embora haja esse desejo da instituição, tais documentos revelam que existe uma grande lacuna no processo formativo dos(as) futuros(as) docentes na perspectiva da educação inclusiva e o ensino de Matemática, e isso pode ser percebido por meio da matriz curricular do curso, que mostra, que do total de 49 componentes curriculares ofertadas durante a formação dos(as) licenciandos(as), apenas três, discutem em seus conteúdos programáticos a formação para a Educação Inclusiva. Ainda assim, de forma fragmentada, tendo em vista que ambas desenvolvem apenas discussões teóricas, deixando o campo da prática à margem do processo formativo, levando os(as) alunos(as) a terem um conhecimento superficial da inclusão escolar, encaminhando-os para uma atuação docente com significativas e profundas lacunas no que concerne ao atendimento docente aos(as) educandos(as) com deficiência no contexto da ciência matemática.

Tais lacunas acabam fragilizando a formação dos(as) futuros(as) docentes de Matemática, levando-os, em parte, ao entendimento errôneo do fenômeno da inclusão escolar, e isso fica evidente nas narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, pois

mesmo eles(as) já finalizando o curso, ainda não conseguem entender, diferenciar os conceitos entre integração e inclusão.

As respostas dos participantes da pesquisa evidenciam que basta garantir à pessoa com deficiência o acesso às escolas, inserir o(a) educando(a) no ensino regular, garantir um profissional de apoio ou ainda assegurar ao(a) aluno(a) com deficiência o atendimento educacional especializado. Todavia, a falta de formação ampla sobre os múltiplos significados acerca da educação inclusiva impossibilita os(as) futuros(as) docentes de enxergarem que a inclusão escolar vai bem mais além dessas questões, ou seja, impõe uma reestruturação da escola em todos os serviços ofertados, que vão desde a remoção das barreiras visíveis (de acessibilidades físicas/arquitetônicas e pedagógicas) as (in)visíveis que se materializam através de atitudes discriminatórias, preconceituosas e intolerantes em relação à pessoa com deficiência.

Para que a inclusão escolar se efetive plenamente é imperiosa a remoção dessas barreiras nos espaços educacionais, só assim se efetivará a participação e aprendizagem de todos os(as) educandos(as) de forma plena. Embora os(as) futuros(as) professores(as) compreendam a relevância da inclusão das pessoas com deficiência nas salas regulares, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, revelam-se assustados(as) com a possibilidade de encontrarem esses(as) alunos(as) em sala de aula, justamente por se sentirem despreparados(as) para desenvolverem práticas educativas acolhedoras no contexto das diferenças e especificidades do(a) estudante com deficiência.

Dessa forma, a instituição formadora IFPE Campus Pesqueira deve envidar todos os esforços para rever e atualizar os documentos institucionais na perspectiva inclusiva, bem como suas práticas pedagógicas e os seus processos formativos, levando-os a refletir e agir sobre o contexto da Educação Inclusiva, pois é nítido que se a instituição deseja realmente formar futuros(as) professores(as) para atuarem na perspectiva inclusiva, o PPC do curso precisa ser reformulado, repensado, assim como a matriz curricular, no que concerne à ampliação de componentes curriculares que discutam a temática inclusiva, levando à elaboração de atividades formativas práticas, teóricas, metodológicas que abordem a diversidade que a inclusão propõe.

O presente trabalho de pesquisa coloca-se como uma proposta de ampliação do debate sobre formação docente, inclusão do estudante com deficiência no contexto do ensino da matemática. Dessa forma, a contribuição desejada é que novas abordagens, novas temáticas e novos objetos de pesquisa sejam contemplados, a partir dos achados e resultados do presente estudo, ampliando e aprofundando as possibilidades de interpretação sobre a temática pesquisada.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O Brincar da Criança com Deficiência física em Processo de Inclusão na Educação Infantil** [manuscrito] / Adriana Maria Ramos BARBOZA. – 2019. CCCXV, 315f.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino**. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pernambuco: IFPE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Pernambuco: IFPE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Pernambuco: IFPE, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set/dez. 2011

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores: Desafios e Configurações para as Licenciaturas**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2228>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FIRMINO, J. K. P. S. R.; SILVA, A. A. Educação Infantil, Inclusão e as Produções Acadêmicas. **Educação: Saberes Prática**, 2017. Disponível em: <http://revistas.icesp.br>

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira: **Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões**. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41- 58, maio/ago. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In: **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental** [manuscrito] / Selma Soares do Nascimento. – 2019. 197f.

PIMENTEL, Susana Couto: **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SABOYA, Maria Clara Lopes. Psicol. USP. O enigma de Kasparhauser (1812-1833): uma abordagem psicossocial, vol. 12, nº. 2. São Paulo, 2001.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, A. **Os Saberes Docentes Para A Prática Pedagógica De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Na Escola Regular**. 2014. 118 f. Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

TORISU, E.; SILVA, M. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MATEMÁTICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 270-285, 20 nov. 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.015)

A PROPOSTA EDUCATIVA NO BRASIL E UM BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE DEPOIS DE CINCO SÉCULOS DE APRIMORAMENTOS

Luciana da Silva Almeida

Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, almeida.92luciana@gmail.com;

Rysian Lohse Monteiro

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, rysiandmonteiro@gmail.com.

RESUMO

Na educação brasileira, é histórica a luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade; bem como, por uma formação de professores que proporcione autonomia crítica ao profissional da educação. Esses direitos estão presentes na Constituição Federal de 1988 e são reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9.394/96) e discutidos em vários estudos e pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Partindo desse pressuposto, esse trabalho possui como principal objetivo refletir sobre o percurso da formação de professores no Brasil, traçando seu perfil em relação ao desenvolvimento profissional nos contextos político, social e histórico e apresentar as discussões acadêmicas produzidas no ano de 2021, disponibilizadas no portal da Revista Brasileira de Educação sobre a temática. Para tanto, utilizou-se a análise documental e a pesquisa bibliométrica como escolha metodológica para coletar dados e apresentar os resultados baseados nos apontamentos teóricos de autores como Saviani (2009), Romanelli (2010), Libâneo (2011), entre outros. A partir das leituras teóricas e dos levantamentos bibliométricos, foi

possível concluir que apesar de a sociedade ter sofrido várias transformações culturais, a formação de professores e a escola, perpetuam resquícios da formação docente e modelos educacionais da escola que foram implementadas no Brasil no século XVI.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, História da Formação Docente, Pesquisa Bibliométrica.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.016)

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS NO RIO AMAZONAS

Ramina Samoa Silva Camargo

Mestre em Matemática Profissional pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM – PROFMAT, ramina.camargo@semed.manaus.am.gov.br;

Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas

Mestre em Teaching English as a Foreign Language (TELF) pela Universidade de León, andreza.dantas@semed.manaus.am.gov.br;

Giovanna Freire de Oliveira Inácio

Doutora em Ciências da Educação pela Unisal/PY, giovanna.oliveira@semed.manaus.am.gov.br.

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um processo de formação continuada com professores dos anos finais das Escolas Municipais ribeirinhas do município de Manaus/AM. O tema central “Rotação por Estação: uma estratégia metodológica no processo formativo dos professores ribeirinhos do município de Manaus/AM” possibilitou o desenvolvimento das competências e habilidades como propões a Base Nacional Comum Curricular. A formação apoiou-se em uma perspectiva de Metodologia Ativa utilizando Rotação por Estações. Os professores de todos os componentes, divididos em grupos, puderam vivenciar na prática vários conceitos sobre o tema de forma interdisciplinar, fazendo interpretações, interações, reflexões, atividades lúdicas e de psicomotricidade a fim de que vivenciassem a diversidade na socialização dos conhecimentos construídos e experimentados. A proposta sistematizada pelos formadores foi bem aceita e notou-se o envolvimento e o protagonismo dos professores durante todo o processo, evidenciados pelas ações no

encontro realizado, o que resultou em uma aprendizagem efetiva, que refletiu no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação Continuada; Metodologia; Rotação por Estações.

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus, capital do Estado do Amazonas, responsável por gerenciar 84 escolas rurais, com aproximadamente 390 professores dos anos finais do ensino fundamental, oferece formação continuada de professores para toda a rede municipal, formação esta desenvolvida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

Neste ano de 2022 a DDPM planejou a formação em polos aos professores ribeirinhos pelo projeto da Educação do Campo e a experiência que vamos descrever se refere ao polo do rio Amazonas que aconteceu na Escola Municipal Elizabeth Siqueira que faz parte da divisão distrital da zona rural, a formação dos professores ribeirinhos dos anos finais (6º ao 9º ano) da rede municipal de educação do município de Manaus (SEMED-MANAUS), que se refere ao I Módulo de Formação do ano de 2022, intitulado “Rotação por Estação: uma estratégia metodológica no processo formativo dos professores ribeirinhos do município de Manaus/Am” que trabalhou de forma interdisciplinar com ênfase na construção de infográficos, psicomotricidade através de estafetas, descrição de paisagem e lógica matemática aplicado a ludicidade de maneira interdisciplinar, dialogando com todas as disciplinas do currículo escolar.

“As necessidades presentes na escola do Campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (ROCHA, 2011, p.41).

O processo de Formação Continuada permanente e contínuo desenvolvido no contexto educativo no Campo, deve contemplar o percurso profissional do professor, expressando interesses, necessidades e reflexões coletivas que regem os atos de ensinar e de aprender para melhoria do trabalho e do rompimento da cultura individualista nesse contexto. Esse rompimento, requer transcender as ações educativas articulando lugares, conhecimentos e relações compartilhadas, com autonomia, diálogos e debates em constante mutação.

Fundamentar o processo de Formação Continuada e permanente dos professores que atuam nas escolas da zona rural do município de Manaus, no âmbito da colaboração é desenvolver uma metodologia de trabalho que explore as estruturas e possibilidades que o ato de colaborar causa nesse percurso.

Contudo, o contexto educativo do Campo destaca a amplitude e a potencialização da colaboração no território e na prática pedagógica, sendo necessária fazer parte do seu cotidiano dinâmico e diverso para solucionar as problemáticas de sua prática exercida na especificidade que o contexto apresenta. A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática (IBERNÓN, 2009, p. 60).

Discursos e posturas sobre o processo formativo contínuo ser permanente e se interrelacionar com a realidade e prática que o professor desenvolve no contexto das escolas do Campo, esbarram nos dilemas tradicionais de não se valorizar a continuidade dessa aprendizagem ou até mesmo de limitá-lo em transferência de conteúdos ou desarticulação entre a teoria e a prática com o que se pretende e/ou como ensinar.

Outro aspecto em que há um descompasso entre discurso e ação referem-se ao reconhecimento da necessidade de união entre saber e saber ensinar. Na prática da formação de professores como educação permanente não houve essa união; a ênfase tem recaído sobre treinamentos, em forma de cursos de curta duração, eminentemente orientados para a prática e para as necessidades imediatas, minimizando a visão pedagógica. (MIZUKAMI, 2022, p.39)

Tal processo requer sujeitos e espaços de aprendizagem condizentes com as transformações do cotidiano, desalienando os movimentos de consciência para a recepção de tais transformações, minimizando as resistências para os desafios de qualificação que a mudança e o novo impõem. Comentando sobre tal questão, Benincá (2004, p.108) afirma que não só atualiza o professor, mas possibilita a permanente atualização, pois a fonte de aprendizagem está na investigação de sua prática. Por ser a prática pedagógica um processo, é dinâmica, por isso, sempre nova.

Os novos cenários educativos e formativos se propõem a elementos reflexivos e transformadores para a atuação docente, materializando as situações de maneira (re)significadas, transformando o senso comum, o sujeito da prática e suas relações, conduzindo-o a possibilidades e em contrapartida, o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de Formação Continuada (BENINCÁ, 2004, p.108).

Nessa mesma perspectiva, Mizukami afirma que:

“Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como) aprendem e o que lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes” (MIZUKAMI, 2002, p. 39).

A concepção que o professor possui em relação a aprendizagem interfere diretamente no seu modo de ensinar. As ações educativas desenvolvidas no interior da sala de aula demonstram e definem os diversos autores e papéis desempenhados nesse contexto. Cada sujeito, com suas características e necessidades específicas que precisam de outro olhar, principalmente aos sujeitos que compõem as áreas das águas e floresta. Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 90).

A tentativa de uma (re)adaptação e organização do ensino e os instrumentos à diversidade presente na sala de aula na Educação do Campo, ainda é um dos desafios a serem enfrentados pelos professores quando desenvolvem diversas estratégias com a intencionalidade de se alcançar um objetivo com uma ação interventiva diferenciada.

“Portanto, podemos falar da diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos. Desde uma posição de intermediário entre aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações

necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os meninos e as meninas, e as situações em que tem que aprender, são diferentes” (Zabala,1998, p. 90).

Todavia, um dos maiores desafios na atualidade, além de rever os processos formativos é de gerar uma nova cultura formativa no contexto da Educação Do e No Campo, pois tal concepção interfere tanto na atuação e ensino do professor na sala de aula, na tomada de decisões e nas atividades de intervenção quanto na superação da visão urbanocêntrica da Educação do Campo.

Uma cultura que gere novas perspectivas, metodologias e estratégias para além do caráter transmissor, das teorias descontextualizadas, das rotinas sem reflexão crítica, sem intencionalidade, mas, com elementos que impliquem nas atitudes, nas habilidades, nos atos de colaboração, na reestruturação social e autonomia profissional com influências em propostas criativas e inovadoras nas práticas pedagógicas e nas políticas de Formação Continuada e Permanente dos professores que atuam nas escolas do Campo.

Esta dinâmica, que envolve a formação continuada de professores, teve como objetivo oferecer aos docentes participantes a possibilidade de reflexão-ação-reflexão por meio da metodologia ativa de rotação por estações que se mostrou necessária aos desafios enfrentados em sala de aula.

De acordo com Gonçalves (2006, p. 54) a respeito diretamente às trocas que se estabelecem no interior das atividades em grupo foi um dos benefícios que pudemos observar em ambas as experiências de rotação por estações que desenvolvemos.

Tal desempenho organizacional explicado por Bacich e Moran (2018, p. 171) informa que se trata da criação de uma organicidade, que possibilite a todos os integrantes de um grupo aprender sobre todos os conteúdos de uma maneira articulada, repleta de sentidos e significados que resultem numa aprendizagem com qualidade.

Para a prática reflexiva dos professores, especificamente neste módulo, tivemos dois momentos, um introdutório com todos juntos em que foi abordado informações e conceitos relacionados a competências e habilidades relacionadas ao currículo escolar municipal e a Base Nacional Comum Curricular associado a uma grande e intensa interação por meio de um quiz e o outro no qual separamos

os educadores em 4 grupos, aplicando assim a rotação por estações, em ambientes diferentes da escola o que proporcionou uma experiência ímpar no processo formativo (Fig. 1).

Figura 1. Diálogo sobre Competências e Habilidades



Fonte: própria autora, 2022.

O novo currículo escolar municipal da Semed que se referencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em processo de implementação em toda rede municipal, processo que iniciou no ano de 2021. Cabe a todos nós iniciarmos nossa reflexão a partir desses referenciais metodológicos que divulgam os direitos do ensino e aprendizagem dos discentes em todas as etapas do ensino básico, que propõem desenvolver as competências gerais relativas à valorização dos conhecimentos, ao pensamento crítico, científico e criativo, à consolidação e ampliação do repertório cultural do estudante, ao uso de diferentes e multilinguagens, à cultura digital, ao trabalho e projeto de vida, à argumentação, ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania.

Portanto ao planejar a formação continuada de professores, os formadores precisam, empaticamente, colocar-se no lugar de professores que sentem necessidade de rever suas práticas que não precisam ser abandonadas, mas, sim, aprimoradas.

“Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), [...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

Sendo assim o docente no papel de orientador ganha relevância, no que diz respeito a ajudar aos alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando ou orientando. Até mesmo há alguns anos, ainda fazia sentido que o docente apenas explicasse sempre tudo e o aluno apenas anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu.

Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (DOLAN; COLLINS, 2015, p. 4).

Outra maneira de promover uma aprendizagem mais significativa e a autonomia na sala de aula é a prática lúdica que pode ser desenvolvida por meio dos jogos pedagógicos uma vez que:

“Os jogos educacionais podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ainda serem prazerosos, interessantes e desafiantes. O jogo pode ser um ótimo recurso didático ou estratégia de ensino para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção do conhecimento” (LAGO, 2010, p. 15).

METODOLOGIA

Utilizando como base o currículo escolar da Semed do município de Manaus, o módulo foi pensado e elaborado pela equipe de formadores dos anos finais da DDPM, com a utilização de Metodologia Ativa associada a um tema central que envolvesse construção de infográficos, psicomotricidade por meio de estafetas, descrição de

paisagem e lógica matemática aplicando a ludicidade de maneira interdisciplinar.

Para isso a equipe planejou o módulo e a vivência utilizando a metodologia ativa rotação por estações que consiste na experimentação envolvendo os professores ribeirinhos presentes em todas as estações propostas para essa atividade, em um tempo pré-estabelecido e em cada estação com seu roteiro com as devidas instruções da atividade. A princípio foi apresentada uma breve introdução sobre o assunto, mediado pelo uso de slides envolvendo conceitos sobre competências e habilidades¹, com uma interatividade no modelo *quiz*² que envolve perguntas de múltipla escolha que levassem os professores participantes à reflexão sobre Competência e Habilidades da BNCC.

Nossa equipe formativa acredita na possibilidade de desdobramentos na escola, em que o professor pode ser o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir no desenvolvimento da autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre eles. A autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulada e construída em todos os níveis de ensino (BACICH e MORAN, 2018, p 28).

Verificamos que nessa prática pedagógica o aluno é o centro do processo, exercendo autonomia, possibilitando trabalho em equipe, problematizando a realidade, promovendo reflexão e o professor sendo facilitador e mediador do processo ensino aprendizagem.

São eficazes e dinâmicos a aplicação de metodologia ativa, proporcionando para o aluno e promovendo: autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, senso crítico, protagonismo, confiança, aprendizado envolvente, empatia, responsabilidade e participação (SILVA, et. al., 2020, p.3).

No momento inicial da formação, foram apresentados alguns conceitos baseados no livro Como aprender e ensinar Competências que por exemplo comenta que:

1 https://www.canva.com/design/DAFC2pfd8Aw/5bhNwtKw8aDJdrPHuVxbw/view?utm_content=DAFC2pfd8Aw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

2 <https://docs.google.com/presentation/d/1ff2h14ARa1jsKAg0JV-PVe1OBuRjWLBV/edit?usp=sharing&oid=103920795506977696339&rtopf=true&sd=true>

“Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno” (ZABALA, 2014, p. 13).

Houve momentos de reflexão, debates e esclarecimento de dúvidas quanto aos conceitos relacionados a competência e habilidades relacionadas ao currículo municipal e a BNCC. Ao final da parte introdutória aplicamos um quiz sobre as competências gerais da BNCC, como devem ser ensinadas, como devem ser desenvolvidas, como foram elaboradas as competências e como a base define competência. Foi um momento bastante interativo pois os participantes realmente se envolveram na dinâmica e observamos que muitos ainda tinham dúvidas sobre tais conceitos que no decorrer da formação foram sendo sanadas com uma atividade integradora.

Posteriormente, explicamos a sequência de nossa estratégia sobre a metodologia de Rotação por estações que parte do princípio de que os participantes são organizados em grupos e que essa separação deve ser de acordo com o objetivo proposto, cada um dos quais realiza uma tarefa de acordo com os objetivos que o professor determinou na aula. Sendo assim, é importante ressaltar que o trabalho em cada estação deve ser independente das outras estações com começo, meio e fim e sem a necessidade de um exercício prévio para compreensão. Cada grupo deve começar em uma estação diferente e circular a partir dela sendo capaz de resolver cada desafio isoladamente (TICANEL, 2018, p.5).

A quantidade de professores participantes foi dividida em 4 equipes. Cada equipe inicia em uma estação, com 30 minutos para execução da tarefa. Após esse tempo pré-estabelecido, as equipes se deslocavam para a outra estação no sentido horário, fazendo assim a rotação por estações. Ao final de cada estação, a equipe apresentava de forma sucinta ao formador que estava em cada estação sobre seus estudos, soluções e reflexões das atividades e conteúdos envolvidos.

As estações sugeridas têm como nomenclaturas: Psicomotricidade, Paisagem, Gráfica, Lógica envolvendo assim os

componentes curriculares de ensino de Educação Física, Matemática, Língua Inglesa, História, Ensino Religioso, Ciências, Geografia, Arte, e Língua Portuguesa.

Neste artigo descreveremos detalhadamente a proposta da estação de Lógica que envolveu principalmente os componentes curriculares de matemática, língua portuguesa, língua inglesa, geografia e história com os objetos de conhecimento associados a números e operações, estratégias e procedimentos de leitura, povos das antiguidades e locais de construções antigas.

As principais habilidades envolvidas nesta estação são:

- **(EF69LP34)** Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.
- **(EF06MA03)** Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.
- **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
- **(EF08GE04)** Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
- **(EF07LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

O roteiro da estação de lógica foi estruturado de uma maneira em que o desenvolvimento do raciocínio lógico e interpretativo estava associado a um texto inicial envolvendo informações relacionadas aos componentes de História e Geografia seguido de um desafio com 4 partes envolvendo os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática.

Os resultados esperados nessa atividade foram: analisar a aplicação dos triângulos nas diferentes culturas históricas e espacialidades geográficas; utilizar a propriedade comutativa da adição para resolver o desafio e reconhecer alguns números naturais em inglês.

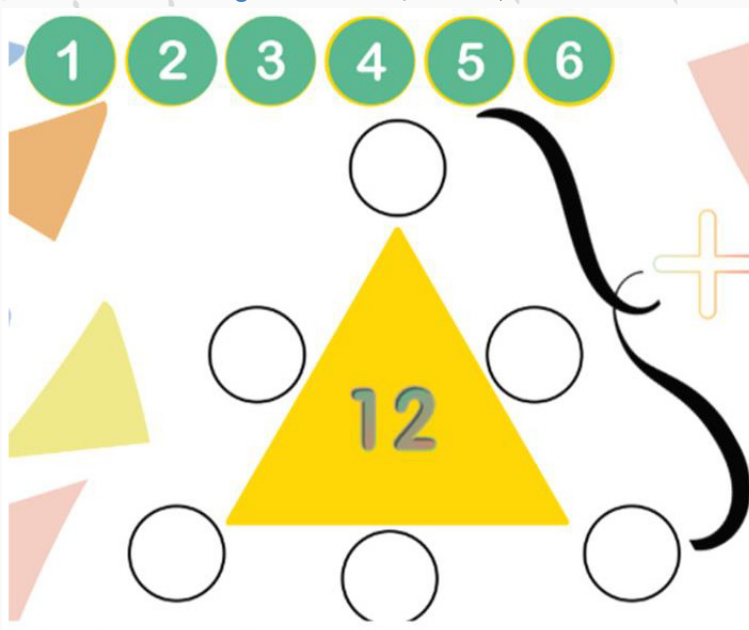
No roteiro também consta a informação referente ao tempo de execução que a equipe tem (no máximo 30 minutos) para a realização desta atividade, sendo 10 minutos para observação do material de apoio e 20 minutos para a execução da tarefa.

O texto inicial intitulado por *Ângulos perfeitos: A sabedoria matemática dos antigos povos do oriente próximo, China, África e América* foi elaborado pelo formador do componente de história e a sequência envolvendo o desafio *Numeric Triangle (Triângulo Numérico)*³ foi elaborado pela formadora do componente de matemática com contribuições da formadora do componente de língua inglesa, sendo assim um roteiro que acreditamos ser inovador e único. Este roteiro de forma íntegra pode ser visualizado através do link compartilhado da plataforma do Canva que se encontra na nota de rodapé deste artigo.

Descreveremos de forma sucinta a parte do desafio *Numeric Triangle (Triângulo Numérico)*. A atividade possui figura triangular com um número central e uma sequência de seis números que estarão identificados de forma escrita em círculos conforme a Fig. 2. O objetivo é que colocando os círculos nas posições indicadas, a soma de cada lado do triângulo resulte no número indicado no centro do triângulo.

3 https://www.canva.com/design/DAFCjRo9wBs/4OUuLyRxprRrehFtWPpotA/view?utm_content=DAFCjRo9wBs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 2. Ilustração de apoio



Fonte: própria autora, 2022.

Foi bastante enfatizada a importância de que todos os lados tenham a mesma soma, ou seja, o resultado deveria ser igual ao número central indicado no triângulo. Os professores participantes receberam uma dica para facilitar a resolução do desafio. Sendo a Dica: *monte primeiro um dos lados, e se precisar utilize a propriedade da comutatividade da adição que diz que "a ordem das parcelas não altera a soma"*.

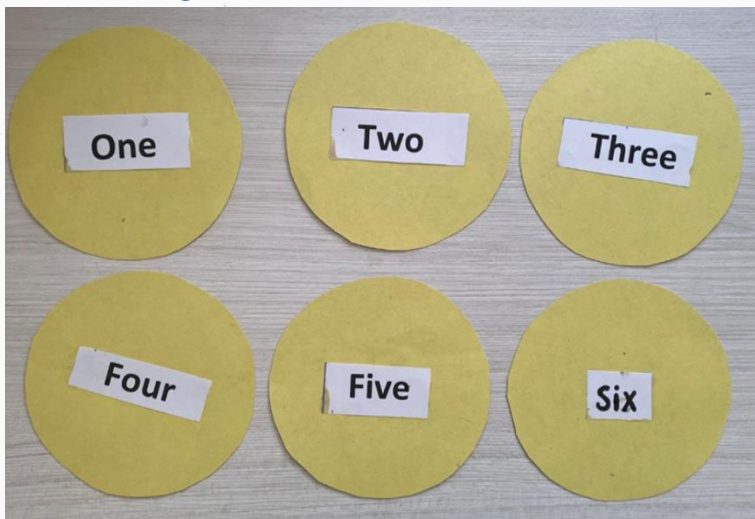
A principal ideia para a construção do desafio de aplicar o triângulo numérico se deu por meio do app triângulo numérico que é um instrumento digital desenvolvido, aplicado e experimentado na Escola Municipal Graziela Ribeiro no ano 2017 e na Escola Municipal Agenor Ferreira Lima 2018 pela formadora de matemática, uma das autoras deste artigo, e repercutiu de forma bastante positiva.

O jogo foi elaborado com a finalidade de auxiliar o ensino-aprendizagem da matemática, em especial ao assunto de sequência numérica e suas propriedades de comutatividade e associatividade da adição, de forma a auxiliar no estímulo e motivação do discente

para o aprendizado do conteúdo ministrado (FARIAS e CAMARGO, 2018, p 146).

O material utilizado para a execução do desafio foram seis círculos confeccionados em papel cartão, cada um com os números escritos em inglês de 1 a 6 conforme a Fig. 3.

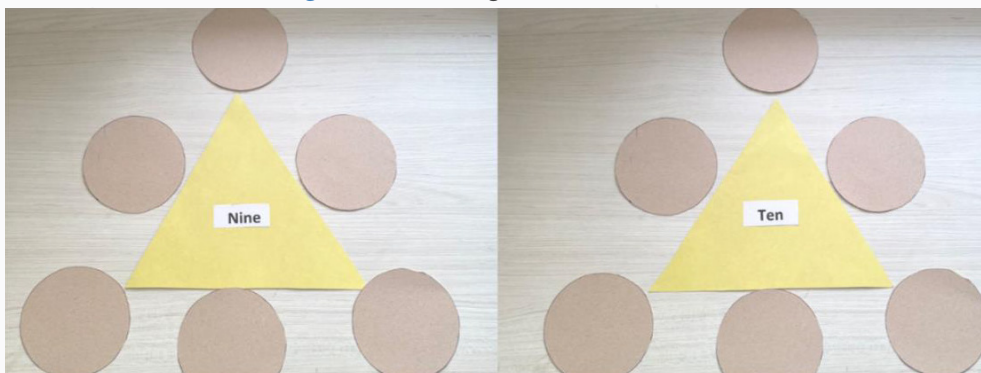
Figura 3. Seis círculos com os números



Fonte: própria autora, 2022.

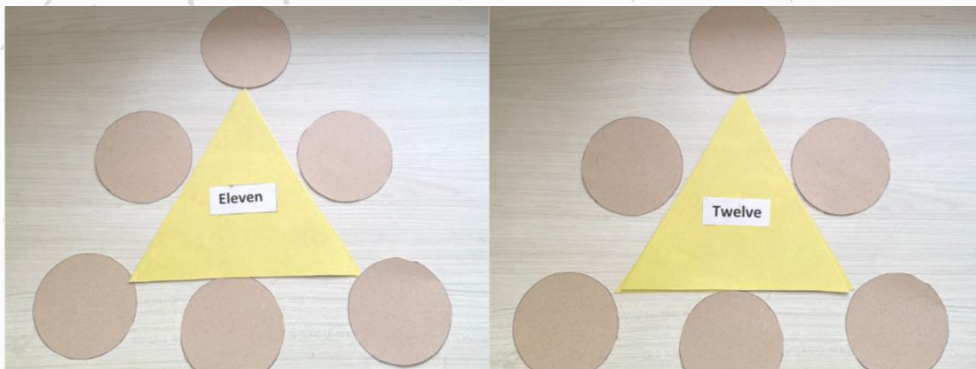
E quatro triângulos também sendo cada um com o número no centro do triângulo escrito em inglês do 9 ao 12 conforme a Fig. 4 e Fig. 5.

Figura 4. Os triângulos o *nine* e o *ten*



Fonte: própria autora, 2022.

Figura 5. Os triângulos o *eleven* e o *twelve*



Fonte: própria autora, 2022.

Após a finalização da atividade por cada grupo que passava pela estação foram feitos os registros fotográficos das soluções realizadas pela equipe. Neste contexto observamos o engajamento de todos os professores participantes, principalmente durante a prática do desenvolvimento do desafio, como indica a Fig. 6.

Figura 6. Desenvolvimento do desafio



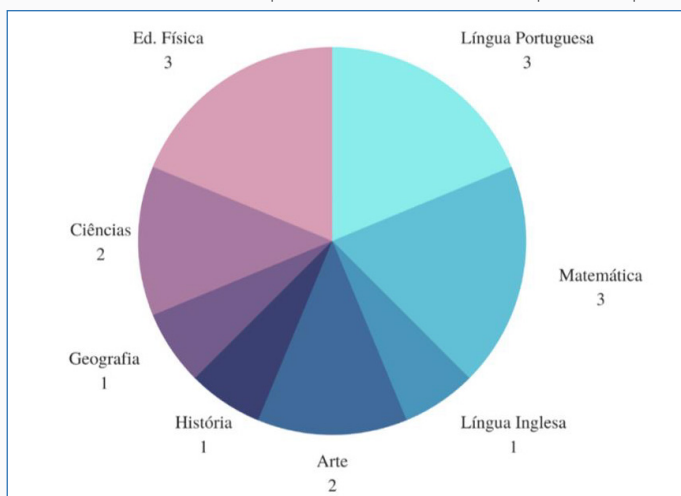
Fonte: própria autora, 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado dessa experiência no curso de formação de professores dos anos finais do ensino fundamental revelou um importante envolvimento por parte dos professores e da equipe de formadores da Divisão de Desenvolvimento do Magistério – DDPM – SEMED.

O depoimento de vários professores participantes por meio do formulário de frequência e avaliação em relação ao encontro da proposta das atividades demonstra que os mesmos conseguiram compreender, na prática, os conceitos de Competências e as habilidades relacionadas a metodologias ativa de aprendizagem no modelo Rotação por estações (Gráf. 1).

Gráfico 1. Quantitativo de professores atendidos por componente



Fonte: própria autora, 2022.

Tal experiência possibilitou que os próprios discentes se colocassem no papel de seus alunos e entendessem o quanto esse modelo de aula é mais atrativo, interessante e eficiente, uma vez que é possível aprender praticando e tendo o sentimento de personagem principal e maior responsável pelo processo de aprendizagem.

Contudo, a experiência realizada pode constituir-se em fonte de possibilidades, com os conteúdos sistematizados e desenvolvidos em diferentes contextos em colaboração e interação dos demais componentes, em outros casos, a experiência se constituiu

na construção de situações concretas e de outras concepções didáticas onde passaram a adotar uma outra postura quanto a sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que um projeto de formação continuada para professores deve partir de um trabalho que busque incentivar os docentes a aprender, interpretar, autoavaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional, a fim de estimular um processo de inovação da prática pedagógica. Dessa maneira, a utilização de metodologias ativas de ensino como os jogos pedagógicos no processo de formação continuada pode contribuir na melhoria das práticas pedagógicas dos professores e na aprendizagem dos alunos haja vista que elas utilizam a problematização como estratégia de ensino e de aprendizagem com o objetivo de alcançar e motivar o aprendente que, por sua vez, passa a ressignificar suas descobertas e desenvolver maior autonomia. Como resultado, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Não há dúvidas quanto ao fato do encontro formativo desenvolvido ter contribuído para a mobilização de diversas competências e habilidades dos professores participantes para a resolução dos desafios. Foi possível observar que os professores participantes voltaram a ter a sensação que um aluno tem ao aprender algo novo e interessante, pois solucionaram os desafios com grande empenho e cooperação. Na fase da explicação das respostas alcançadas verificamos também a vontade de entender o porquê de suas respostas perante aos desafios.

Como forma de oportunizar momentos de socialização de saberes docentes entre os professores participantes, pudemos observar que o objetivo foi alcançado, pois os professores participantes expressaram oralmente que a atividade proposta era uma novidade, além do interesse em adicioná-la a suas práticas pedagógicas.

Desta forma, acreditamos que a possibilidade de implementação dessa estratégia metodológica de Rotação por Estações nas escolas ribeirinhas trará cada vez mais o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, pois cria-se também um

espaço para o aluno usufruir sua autonomia e reflexão, registro reflexivo e o processo auto avaliativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BENINCÁ, E. **A Formação Continuada**. In: Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Orgs: Elli Benincá, Flávia Eloísa Caimi. 2-ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, v. 26, n. 12, 2015.

FARIAS, P. A.; CAMARGO, R. S. S. **Triângulo numérico: um jogo educativo envolvendo sequências numéricas**. Simpósio de Computação do Oeste do Pará: tecnologia e inovação para integração da Amazônia. Anais do I Simpósio de Computação do Oeste do Pará (SCOOP). Santarém: 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, M. I. R. Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/319/302>>. Acesso em: 10/07/2022. 2015.

IBÉRNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAGO, Andreza. *Jogos divertidos para a sua aula de inglês*. São Paulo: DISAL, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

ROCHA, M.I.A. **Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político e pedagógico.** In: Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Orgs: Maria Izabel Antunes-Rocha & Aracy Alves Martins. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

SILVA, J. S. et al.. **Percebendo a geometria em tudo: experiências pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais.** VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2990-3004. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65544>>. Acesso em: 08/07/2022.

TICIANEL, M. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. Santo André: Elos Educacional, 2018. Disponível em: < <https://eloseducacional.com/educacao/metodologias-ativas-para-uma-aprendizagem-significativa/>>. Acesso em: 01/05/2022.

ZABALA A., ARNAU L. Como aprender e ensinar competências. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso; 2014. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt->. Acesso em: 06/07/2022.

ZABALA. A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.017)

A SOCIOLOGIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UERJ: ENTRE OS DESAFIOS DO REMOTO E O RETORNO PRESENCIAL¹

Walace Ferreira

Professor de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ) - RJ, walaceuerj@yahoo.com.br;

Guilherme Nogueira de Souza

Professor de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ) - RJ, guilherme.nogueira.souza@hotmail.com;

Stella de Sousa Martins

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ, ssmartins2210@gmail.com.

RESUMO

O subprojeto de Sociologia de Residência Pedagógica, realizado entre novembro de 2020 e abril de 2022, visou proporcionar ao licenciando em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) o domínio de ferramentas teóricas e práticas para o melhor exercício da profissão docente. Em parceria com as escolas-campo, o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (situado na Mangueira) e o Colégio Estadual Antônio Prado Júnior (localizado na Praça da Bandeira), o núcleo de Sociologia da UERJ pretendeu estimular a capacidade de os residentes resolverem problemas educacionais cotidianos, desenvolverem processos investigativos e criativos exigidos

1 Este artigo é resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), inserido no Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

pela profissão, exercerem o trabalho de forma coletiva e interdisciplinar, assim como trabalhar em busca de soluções teóricas e práticas atinentes à Sociologia na educação básica, sobretudo tendo passado mais de dois módulos na modalidade remota devido à pandemia da COVID-19. As diferentes atividades envolveram a elaboração de planos de aula, materiais didáticos, realização de regências e outras intervenções críticas no espaço escolar, além do conhecimento do currículo praticado pela rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro e suas adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente ao começo de implantação do novo Ensino Médio em 2022. O desenvolvimento da autonomia do licenciando também passou por uma perspectiva que visou articular a prática vivida durante o programa com o conhecimento adquirido no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ. A contribuição da disciplina, por sua vez, ancorou-se em valores educacionais substantivos da BNCC como justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, além do combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto de Sociologia da UERJ, Período 2020 a 2022, Desafios do remoto, Retorno ao presencial.

INTRODUÇÃO

Trazemos, em tom de relato de experiência, algumas das principais vivências do subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em funcionamento por dezoito meses, entre novembro de 2020 e abril 2022, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao realizar este exercício, estamos discutindo a relevância deste importante projeto de formação docente oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), o qual complementa e aprofunda aspectos trabalhados nos cursos de Licenciatura.

Nossa proposta aborda reflexões sobre questões centrais para o/a futuro/a professor/a de Sociologia, tais como a transposição da teoria acadêmica para a práxis escolar, a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina, a importância do estudo constante para o aprimoramento profissional, inclusive o interesse pela pesquisa, e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar. São perspectivas amplamente trabalhadas pela Residência Pedagógica e que apareceram nas experiências vivenciadas por autores e autoras. A análise inclui, ainda, os desafios pelos quais passamos ao participar da Residência Pedagógica majoritariamente em contexto remoto, em razão da pandemia do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que implicou num trabalho virtual por quinze dos dezoito meses do projeto.

A partir de nossas experiências, trataremos de situações que atuaram e atuam no sentido de fortalecer o ensino de Sociologia na educação básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização do PRP no desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços, ainda que de maneira virtual. Importante dizer que essas ações estiveram antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais basilares como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

METODOLOGIA: AS BASES DESTE SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Na qualidade de programa de formação docente constituído pela CAPES, a Residência Pedagógica foi criada em 2011 e implantada em 2012 no país. Contudo, depois de algumas mudanças, em 2018 chegamos ao modelo de residência pedagógica que conhecemos atualmente e que abordamos neste trabalho. Segundo Nascimento, Sousa e Estêves (2021):

O atual Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) foi instituído em Março de 2018 constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Consiste em um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da educação básica, é voltado para os graduandos que cumpriram o percentual de 50% da totalidade do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período e, têm por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da educação básica sendo acompanhado por um professor-preceptor (NASCIMENTO; SOUSA; ESTÊVES, 2021, p. 14).

Conforme demonstram Silva e Cruz (2018)², sua proposta consiste em atividades teórico-metodológicas valendo-se do conceito de imersão, segundo o qual a participação dos/das futuros/as professores/as deve constituir-se numa participação ativa que envolva a interação entre pesquisa, teoria e prática docente. Trata-se de um modelo mais aprofundado de formação que os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura.

Nessa direção, explicam Nascimento, Sousa e Estêves (2021):

O programa contempla os três pilares das universidades: ensino, pesquisa e extensão; diferente do estágio que é visto apenas como o momento da “prática”, e possibilita construir uma interação entre

2 O trabalho de Sousa e Cruz (2018) discorre sobre a história do desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica.

a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente, tal característica é importante para valorizar e incentivar o professor-pesquisador, pois na hierarquia acadêmica há um esforço de reduzir o papel desse profissional apenas ao “fazer” e as rotinas escolares (NASCIMENTO; SOUSA; ESTÊVES, 2021, p. 16).

Devemos salientar, ainda, que a existência de uma bolsa paga pela CAPES aos envolvidos termina por estimular e qualificar a participação de todos e todas. Atualmente o/a Coordenador/a Institucional, aquele/a responsável pelo projeto na Instituição de Ensino Superior (IES), recebe R\$ 1.500,00; o/a Docente Orientador, responsável pela efetivação do projeto nas áreas de atuação, ganha R\$1.400,00; o/a Preceptor/a, professor/a da escola-campo que supervisiona as atividades do/a residente, recebe R\$ 765,00; e o/a Residente ganha R\$ 400,00. Os valores correspondem aos editais de 2018, 2020 e 2022, este último referente ao programa que tem previsão de começar ainda neste ano.

Em novembro de 2020, após meses de atraso com relação à previsão inicial do cronograma do Edital nº 1/2020 da CAPES, teve início mais um projeto nacional de Residência Pedagógica, o segundo no novo formato, a vigorar por dezoito meses (composto por três módulos, cada um com seis meses). A UERJ, com diversos núcleos/subprojetos, dentre eles o de Sociologia, foi uma das instituições de nível superior selecionadas, sendo a primeira vez que a universidade, que já havia participado algumas vezes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), envolveu-se também com a Residência Pedagógica.

Em situação de pandemia, frente à indefinição da retomada das aulas presenciais na rede pública estadual do Rio de Janeiro, com o Período Acadêmico Emergencial (PAE) da UERJ funcionando em âmbito remoto, começamos sem a definição exata sobre quanto tempo funcionaríamos de forma virtual. Para nossa surpresa, as condições de retorno presencial ocorreram apenas em fevereiro de 2022.

O núcleo de Sociologia da UERJ, por sua vez, compreendeu duas escolas-campo de educação básica localizadas no município do Rio de Janeiro, nas quais os/as residentes, vinte e dois no decorrer de todo o projeto, desenvolvem as atividades do Programa: o

Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (na Mangueira) e o Colégio Estadual Antônio Prado Júnior (na Praça da Bandeira), ambas situadas nos arredores do campus da UERJ do Maracanã.

Embora o compromisso institucional com estas unidades escolares vincule-se ao período do Programa, a expectativa de novas iniciativas extensionistas sempre esteve no radar, de modo que já temos desenvolvido conversas nesse sentido. Uma destas iniciativas refere-se à parceria dos docentes preceptores de Sociologia destes colégios junto ao projeto de extensão da UERJ “Sociologia, Juventude e Cidadania”, coordenada pelo mesmo docente orientador do PRP de Sociologia, visando a realização de palestras, oficinas e rodas de conversa sobre temáticas pertinentes ao público jovem, dentre elas, uma sobre as possibilidades da UERJ como universidade de acolhimento a estudantes oriundos de grupos populares, assim como a expectativa de levar estudantes destas escolas para participarem de ações realizadas no campus Maracanã da UERJ.

Pensar a realidade vivida durante a Residência Pedagógica frente a uma complexa conjuntura política, social e econômica na qual estamos inseridos, é o motor que nos impulsiona à realização deste trabalho. Conforme sublinhado pela pesquisadora Marília Pontes Sposito (2003), esta perspectiva consiste em estimular o/a docente a se posicionar como pesquisador/a dos processos sociais decorrentes da escola, apontando para sua localização, suas dinâmicas de reprodução, sua função social, o perfil do alunado, assim como aspectos ligados ao currículo, à avaliação, ao fazer docente, às metodologias empregadas, dentre outros tantos temas que podem se reverter para o desenvolvimento de uma escola plural, livre de preconceitos, integradora, associada às demandas do século XXI e aos valores éticos e democráticos. É importante que no processo de formação de professores/as, tais como na Residência Pedagógica, sejamos encorajados/as a adotar a função de pesquisador/a associado/a ao ofício de ensinar. Ao falar sobre a realidade com a qual lidamos no espaço escolar, nos diz:

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade

de uma perspectiva não escolar no estudo da escola (SPOSITO, 2003, p. 221).

E sobre a necessidade de se usar a Sociologia para entender esse público, a autora salienta:

Se as relações entre as formas de socialização se estreitam, produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a pesquisa sobre a vida escolar em seus elementos não escolares exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Esse conhecimento induz à absorção dos instrumentos analíticos e teóricos da sociologia das fases devida – infância e juventude – e das relações entre as gerações (SPOSITO, 2003, p. 222).

A realização de ações e intervenções no âmbito da Residência Pedagógica em colégios da rede estadual de ensino visa colocar o/a residente em contato junto a quadratura em que os desafios socioeconômicos exigem do/a professor/a capacidades múltiplas para a promoção do sucesso escolar, além da ampliação do horizonte de mundo e de escolhas futuras. Infelizmente, tal análise ficou um pouco prejudicada por conta de a maior parte do Programa ter se dado de forma remota.

Contudo, é necessário dizer que os desafios vivenciados e discutidos serão fonte de estímulo para a aprendizagem do fazer docente pelos/as residentes, mas também visando a tentativa de ruptura de práticas tradicionais, primando pelo desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino adequadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É na passagem da teoria para a prática que o/a aspirante à docência aprende que a apuração do olhar sociológico começa na compreensão da responsabilidade e da dificuldade de orientação por um conhecimento fundamentado cientificamente. A respeito dessa transposição, as professoras Júlia Polessa Maçaira, Marina de Carvalho Cordeiro e Heloisa Helena (2009) salientam que o saber escolar:

(...) é concebido não como mera simplificação do saber acadêmico de referência, mas sim constituído a partir de um conhecimento com configuração própria,

resultado de um processo de transposição ou mediação didática. Os saberes docentes seriam aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional; são temporais (processo longo de construção através do tempo), plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes), ecléticos e sincréticos (são adotadas técnicas, concepções e teorias diversas), personalizados e situados (de acordo com cada experiência e situação de trabalho – o imponderável está sempre presente). Já os saberes da experiência podem ser definidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana de exercício do magistério, em todas as suas dimensões (MAÇAIRA; CORDEIRO; HELENA, 2009, p. 5-6).

A atenção a toda esta questão se refere a uma das principais dificuldades da prática docente, principalmente no começo da carreira, tal como observado pelos professores Luís Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2013). Os autores reforçam que o conhecimento da realidade escolar se dá exatamente no momento em que as reflexões teóricas se deparam com a necessidade de implantação didática exigida pelas dinâmicas da sala de aula, e que a formação teórica obtida na graduação não constitui por si só a garantia de um bom trabalho em termos de aplicação de conteúdo, que exigirá enorme capacidade de transposição didática. Como dito pelos autores:

Neste contexto, muitos professores recém-formados e que estão ingressando nas escolas, descobrem que sua formação no ensino superior não significou uma formação específica para a docência, encontrando uma imensa dificuldade de realizar a chamada transposição ou mediação didática. Nos debates e reflexões teóricas em didática é o que se denomina de “choque de realidade” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 110).

Ademais, Oliveira e Costa (2009) também salientam que inevitavelmente a docência de Sociologia atualmente se trata de lidar com um público amplamente formada pelo senso comum, muito vinculado ao que é passado pelas novas tecnologias de informação,

principalmente as redes sociais, o que requer ainda mais atenção do/a professor/a, seja no esforço de demonstração de um viés científico das relações sociais, seja na construção de aulas didaticamente mais atraentes.

Nessa direção, procuramos pensar a formação docente desenvolvida na escola segundo a pedagogia histórico-crítica, na qual os/as alunos/as são tomados como indivíduos concretos, constituídos por uma multiplicidade de relações e variadas determinações sociais. Dessa forma, é possível negar a ideia de que o/a aluno/a pode fazer tudo a sua própria escolha, já que condiciona-se a um contexto que lhe é dado em termos sociais e históricos. Um dos principais teóricos desta corrente, Dermeval Saviani (2011) ressalta que é para esse/a aluno/a concreto/a, advindo da classe trabalhadora, que o/a professor/a deverá possibilitar a assimilação dos conhecimentos, já que será por meio do ensino que haverá a promoção do desenvolvimento deste indivíduo.

O trabalho que desempenhamos na Residência Pedagógica, e principalmente os desafios de adaptação ao contexto remoto, foi simultaneamente instigador por inserir-se numa conjuntura em condições distintas das quais os/as estudantes da Licenciatura da UERJ têm realizado suas formações, mas liga-se à exata necessidade de ajustar-se às situações práticas que encontramos e que precisamos nos adaptar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENTRE O REMOTO E O PRESENCIAL

Consiste em obrigatoriedade do Edital CAPES da Residência Pedagógica a realização de quarenta horas de regência em cada um dos três módulos, entendendo-se por regência, no cenário remoto, intervenções síncronas e assíncronas nas turmas da disciplina nas escolas-campo. Em ambos os colégios, os/as residentes realizaram inicialmente o acompanhamento das atividades em modalidade assíncrona de turmas do Ensino Médio, partindo para ações síncronas principalmente no começo do segundo módulo do programa, período que coincidiu com o retorno das aulas nas escolas estaduais públicas do Rio de Janeiro.

Assim sendo, realizamos no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior oficinas temáticas síncronas versando sobre o tema “cidadania”, abrangendo aspectos étnico-raciais, de gênero, de classe, de poder político, de preconceito religioso e de ocupação da cidade. Já no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria a recepção aos/as estudantes do Ensino Médio ocorreu através de um vídeo com participação de todos/as os/as residentes desta escola-campo no qual se apresentaram e demonstraram os conteúdos que abordariam nos meses seguintes. Dali em diante, organizados/as em duplas, os/as residentes seguiram acompanhado o trabalho nas turmas, elaborado materiais didáticos, realizando aulas síncronas, corrigido atividades e discutido coletivamente o andamento das ações semanalmente nas reuniões de equipe.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) estabeleceu como espaço de ensino para as escolas estaduais a plataforma Google Classroom, sala de aula virtual, por aconteceram as atividades assíncronas. Já as reuniões e as aulas remotas junto às turmas do Ensino Médio ocorreram via Google Meet, também disponibilizado pela Secretaria de Educação, adaptando àquele momento a importância da regência para o treinamento efetivo do/da futuro/a docente.

Somando-se às atividades nas escolas-campo, o núcleo de Sociologia desenvolveu reuniões repletas de estudos. Vale a pena registrar o estudo dirigido ocorrido no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria envolvendo a docente preceptora dos/das residentes acerca do livro *A Sociedade do Cansaço*, do autor sul-coreano Byung-Chul Han (2010). É uma obra que instigou o debate acerca dos desafios do mundo contemporâneo sobre as dinâmicas cotidianas do/da professor/a, do/da licenciando/a e do/da estudante da educação básica que enfrenta quadro de desânimo e evasão escolar frente ao modelo remoto e à pandemia.

Partimos do entendimento segundo o qual o estudo é fundamental na formação inicial e na profissão docente, além de contribuir para que saibamos lidar com os obstáculos e modificar os contextos educacionais. Colaborou nessa premissa a iniciativa inaugural da Residência Pedagógica da UERJ, em novembro de 2020, com a realização de duas palestras: “PIBID e RP: histórico, resistência e os novos atravessamentos na formação docente”, com o Professor

Nilson Cardoso, do Forpibid/RP, e “A interculturalidade no Ensino na Escola Básica”, com a Professora Glória Regina Campello Queiroz, do IF/UERJ.

Atividades de formação docente em Sociologia foram organizadas visando o debate coletivo entre ambas as escolas-campo. Contando com a presença de diversos convidados especialistas na área, realizamos de forma remota: 1) Oficina “O power point nas aulas de Sociologia” (05 de março de 2021); 2) Palestra “A importância dos programas de formação docente a partir das experiências da UERJ” (26 de março de 2021); 3) Roda de conversa “Os desafios da experiência docente em tempos de pandemia” (23 de março de 2021); 4) Roda de conversa “As experiências docentes em pré-vestibulares sociais de ex-licenciandos em Ciências Sociais da UERJ” (20 de abril de 2021); 5) Mesa redonda “A importância dos livros didáticos na prática docente” (29 de abril de 2021); 6) Oficina “Formulando questões objetivas e discursivas de Sociologia” (13 de agosto de 2021); e 7) Roda de conversa “Quem luta educa: A organização sindical das/dos profissionais da educação” (14 de janeiro de 2022).

Envolvendo o estudo, e no intuito de provocar uma reflexão sobre a educação e o ensino de Sociologia através de uma atividade que considerasse as próprias experiências dos/das residentes das duas escolas-campo, sugeriu-se o seguinte trabalho: Primeiramente eles/elas deveriam pesquisar como a disciplina de Sociologia esteve presente em suas trajetórias educacionais. Para tanto, deveriam procurar o currículo de Sociologia da época em que cursaram o Ensino Médio, devendo relatar, ainda, como era a vida no colégio e a relação com os/as professores/as. Tendo em vista auxiliar nesta análise reflexiva, os/as residentes deveriam ler o texto *Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio às perspectivas críticas*, de Vera Maria Candau e Adélia Maria Nehme Simões Koff (2013), que resume as características de diferentes perspectivas teóricas de ensino, tais como as abordagens tradicionais, as escolanovistas e alunocentristas, as abordagens tecnicistas e neotecnicistas e, por fim, as abordagens críticas. Diante do que foi aprendido com o texto, eles/elas deveriam identificar o tipo de ensino que tiveram no Ensino Médio, a realidade encontrada na graduação de Ciências Sociais da UERJ e que tipo de professor/a

gostariam de ser no futuro. Em reunião seguinte à data da entrega do trabalho escrito, os/as residentes compartilharam suas investigações e reflexões, discutindo coletivamente as mudanças entre o Ensino Médio cursado anos atrás, a realidade vivida no começo do projeto de Residência Pedagógica e as perspectivas docentes futuras.

Outrossim, realizamos estudos sobre o Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), além de aprofundada discussão sobre as Orientações de Estudos (OEs) formuladas e distribuídas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, documento este que tem servido de guia curricular para a educação remota na rede estadual. Temos acompanhado as reformas educacionais em andamento, de modo que no final de 2020 foi divulgada uma versão preliminar do currículo da SEEDUC adaptado segundo a BNCC (BRASIL, 2020), o qual discutimos à luz de referências bibliográficas críticas sobre o novo Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415/2017.

A implantação no estado fluminense se deu a partir do início de 2022, inicialmente no primeiro ano do ensino médio, de modo que os residentes presenciaram apenas os enormes desafios vividos nas escolas nesta etapa inicial de reformas curriculares. O próximo programa de Residência Pedagógica, entre 2022 e 2024, deparar-se-á com as reais dinâmicas advindas da reconfiguração curricular deste novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, em que a Sociologia perdeu carga horária, estando agora apenas no terceiro ano, e docentes da disciplina lecionarão disciplinas eletivas dos itinerários formativos e Projeto de Vida.

O Edital do PRP é explícito na importância de nos aprofundarmos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando-nos desde o primeiro módulo à leitura crítica do documento, de textos analíticos e de um debate sobre as mudanças curriculares no nosso estado. O próprio exercício de elaboração de planos de aula por parte dos/das residentes, exigido pela CAPES nos três módulos, também levou em conta as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abordadas e as habilidades a serem desenvolvidas na elaboração destes planos de aula. Seguimos aprendendo sobre este novo contexto, cientes de que exigirá de nós atenção e luta pelo espaço da Sociologia.

Na medida em que os quinze primeiros meses foram realizados remotamente, os/as residentes alimentaram forte expectativa no retorno presencial, acreditando poderem dinamizar as ações já realizadas à distância e experienciarem o contato direto com os/as estudantes. É na realidade do dia a dia que se aguçam as potencialidades do Programa e que se aprende a lidar com as contradições da vida escolar. Sabemos que a introdução na prática docente se faz necessária para compreendermos a realidade e a percepção do novo ambiente, no qual nossa interpretação é revisitada tendo em vista o encontro de estratégias criativas para trabalharmos os conteúdos programáticos do ano letivo.

Destacamos no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria duas propostas de atividades desenvolvidas no intuito de aprofundar um olhar crítico dos/as residentes sobre o fazer docente em diálogo com a pedagogia ativa. Uma proposta utilizou análise às cegas para não expor as dificuldades dos/as bolsistas da Residência Pedagógica, entendendo o aprendizado como algo plural e colaborativo. A atividade utilizou dois filmes e um documentário para identificar as percepções sobre o sistema educacional no Brasil, na França e nos Estados Unidos. A escolha das obras buscou por trazer reflexões sobre os desafios do sistema de ensino frente à desigualdade social, o preconceito e à discriminação. Os filmes foram: *Entre os muros das Escolas* (De 2009, produzido na França e dirigido por Laurent Cantet) e *Escritores da Liberdade* (De 2007, produzido nos Estados Unidos e dirigido por Richard LaGravenese). Já o documentário foi: *Nunca me sonharam* (De 2017, produzido no Brasil e dirigido por Cacau Rhoden). Todos tratam do cotidiano escolar em territórios violentos e com graus de vulnerabilidades sociais elevados, realidades próximas à encontrada em boa parte das escolas nas quais a maioria destes/as futuros/as docentes irão trabalhar.

A atividade desenvolvida com os/as residentes pretendeu ampliar o olhar sobre o processo educacional como sistema social, externo, coercitivo e geral (pensado segundo o fato social de Émile Durkheim) ou como um espaço de reprodução de desigualdades (segundo a perspectiva de reprodução das desigualdades de Pierre Bourdieu). Ou, ainda, possibilitar a emancipação do indivíduo para uma vida de liberdade como trazem Bell Hooks e Paulo Freire. A análise dos estudos que relacionaram obras cinematográficas

e os teóricos da Sociologia da educação provocou uma prática de análise da educação relacionada a conceitos e teorias, que ganhou inúmeras perspectivas com o olhar de cada residente. Ademais, o trabalho com filmes aborda a importância de se pensar em ferramentas deste tipo para a tão falada transposição didática.

Sobre a importância no uso de filmes em aulas de Sociologia, mas atentando para o cuidado de observarmos que também se trata de uma obra comercial e que serve a determinadas ideologias e concepções de mundo, Yashinishi (2020) nos diz:

A utilização de um filme como recurso metodológico pretende servir como uma alternativa educacional que complementa, amplia, enriqueça e aprofunde os temas trabalhados na disciplina curricular de Sociologia. (...) o cinema adquire um papel de ferramenta didática ao passo que é constituído como uma nova linguagem que possibilita uma análise interpretativa capaz de representar aspectos importantes da vida social. Não quer dizer que o filme seja um reflexo perfeito da sociedade, mas, pode se tornar um meio de entendê-la e perceber aspectos importantes da realidade (YASHINISHI, 2020, p. 28).

Outra ação desenvolvida no mesmo período foi o estudo sobre Pedagogia de Projeto, na qual os/as residentes investigaram esta metodologia que está em evidência com a proposta do novo Ensino Médio, salientando que a articulação entre disciplinas se apresenta como característica central desta metodologia. A Pedagogia de Projeto prevê uma participação dos/das discentes do Ensino Médio com mais protagonismo no encontro com os conteúdos curriculares, demonstrando a utilidade do conteúdo e como ele pode ser aplicado na solução dos problemas que são apresentados no mundo social. Nesse espaço o/a professor/a aparece como curador/a no processo, em que precisa fazer um trabalho de sensibilização de busca pelo conhecimento pelos/as estudantes. As propostas podem assumir uma concepção construtivista, que tem a “aventura intelectual” como referência, ou uma visão reduzida e mercadológica dependendo de como o processo seja conduzido. Ainda aparece como um desafio para ser desenvolvida em espaços escolares públicos, que

sofre com turmas superlotadas e ausência de inúmeros recursos básicos como a internet.

Os conceitos de representação e identidade, negociação e rede se colocam como importantes conceitos que permitem chegar a uma definição de projetos. Ao considerar a interdisciplinaridade na pedagogia de projetos, ela vem não como uma metodologia de ensino, mas como uma demanda para uma nova organização de epistemológico do currículo. Nesse sentido, foi discutido como podemos fazer a integração da Sociologia com outras disciplinas. Para isto, foi pensado em como articular a pedagogia de projetos partindo da temática sociológica sobre Cultura, Diversidade e Identidade, assuntos discutidos no começo de 2022 em turmas do segundo ano do Ensino Médio.

Já no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior, com a volta das aulas presenciais, concordamos que seria de extrema importância levar aos/às estudantes do terceiro ano um material que mostrasse a importância da Sociologia para o Ensino Médio e também para a sociedade. Neste sentido, foi levantada a questão “O que é a sociologia?”. Para a construção deste questionamento foram usados como base os capítulos 20 e 21 intitulados “Métodos de Investigação em Sociologia” e “O Pensamento Teórico na Sociologia”, respectivamente, do livro “Sociologia”, de Anthony Giddens (2005).

O plano de aula elaborado a partir das noções trazidas pelos capítulos do livro levou para a sala de aula a explicação sobre o que diferencia a Sociologia do senso comum, bem como as noções de reflexão x automatização, trazendo a compreensão de que a diferença entre ambos é a pesquisa e que a investigação sociológica pretende sempre ir além da compreensão limitada da vida cotidiana. O intuito destes questionamentos e das demonstrações de suas diferenças era chegar ao ponto principal do conteúdo, de que a Sociologia também é uma ciência.

Compreendendo a importância de trazer materialidade para o conteúdo, foi elaborado um questionário para ser aplicado nas turmas. Ensinou-se aos/às estudantes do terceiro ano como preencher um questionário de pesquisa, além de deixar evidente a sua função em um processo de investigação social. Após a sua aplicação, os resultados foram apresentados para que os/as discentes aprendessem sobre o processo, reforçando a importância científica

da Sociologia para compreensão de problemas e vivências que estão próximos da realidade de todos/as. O tema escolhido para a pesquisa foi “Insegurança Alimentar”. Com as respostas dos questionários foi possível compreender a visão deles/as sobre uma alimentação saudável, o número de refeições que fazem por dia, se estão satisfeitos com a sua alimentação, assim como o que levam em consideração na hora de comprar os alimentos.

Como temas ligados às desigualdades sociais estiveram presentes nos planos de aula desde o ensino remoto, este questionário serviu como base para destrinchar as várias formas que as desigualdades se apresentam, sempre seguindo o objetivo de tentar trazer para sala de aula um material da disciplina que se aproxime da compreensão dos/das estudantes. Este objetivo não se baseia em deixar a aula mais fácil, mas de criar um diálogo direto com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências do Programa de Residência Pedagógica exemplificam a importância de programas de formação docente, visto propiciarem aos/às graduandos/as de diversas licenciaturas o contato com a prática profissional adicional aos estágios supervisionados previstos nos currículos dos seus cursos. Além de complementar a formação, os/as estudantes que têm a oportunidade de participarem do PRP, como bolsistas ou voluntários, aprofundam o conhecimento da educação básica, reduzindo a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática das instituições escolares.

Trata-se de um projeto que, na Sociologia da UERJ, ancora-se na perspectiva de Paulo Freire (1997) segundo a qual o ato de educar e aprender é um ato contínuo, método através do qual aprende-se a ensinar e é ensinado, numa constante troca dialógica. O “ensinar” e o “aprender” consiste num processo epistemológico crítico da dialética freiriana e é dessa maneira que as experiências aqui descritas identificam a relação entre todos/as os/as envolvidos/as nesse rico processo.

O olhar para as múltiplas relações do ambiente escolar termina por estimular o lado pesquisador/a do/da futuro/a docente,

levando-o/a à registrar tudo que é visto e vivido no ambiente de ensino, tais como as diversas interações dentro da escola e entre este ambiente e a comunidade externa, *lócus* em que efetivamente os indivíduos exercem a cidadania suscitada na escola.

Os principais desafios, além da adequação ao contexto remoto, que permeou quase todo o programa, se deram frente à evasão escolar observada nas turmas do Ensino Médio e à baixa participação dos/das estudantes da educação básica nas aulas síncronas. Contudo, consideramos que as iniciativas da Residência Pedagógica transcorreram em tom de aprendizado coletivo, reunindo ações de acompanhamento e imersão nas escolas-campo (no remoto e posteriormente no presencial), reuniões conjuntas que envolveram estudos de temáticas relativas ao ensino de Sociologia e eventos acadêmicos voltados para a formação docente.

Em vista dessas contribuições, concluímos que torna-se fundamental a existência do programa de Residência Pedagógica como política de Estado, que proporcione ao futuro profissional que está em sua formação inicial um maior embasamento teórico-prático para que no futuro os aprendizados desenvolvidos sirvam para um fazer docente mais reflexivo e atuante (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020), do mesmo modo que Freire (1997) propõe ao defender uma pedagogia engajada e comprometida com o mundo e a transformação da realidade. Nesse sentido, a participação no PRP proporcionou vislumbrar a área da licenciatura menos como uma forma de entrada para o mercado de trabalho e mais como uma área cercada de desafios, mas também com possibilidades de criação e intervenção no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação de Estado do Rio de Janeiro. **Versão Preliminar Documento Curricular do Rio de Janeiro**. Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2020.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. **Abordagens pedagógicas**: do sonho de Comênio à perspectiva crítica. Departamento de Educação. PUC-Rio. Mimeo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GIDDENS, A. **Sociologia**, 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

MAÇAIRA, J. P.; CORDEIRO, M. C.; HELENA, H. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://silo.tips/download/congresso-sbs-gt-ensino-de-sociologia>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

NASCIMENTO, R. N. F.; SOUSA, A. C. V.; ESTÊVES, N. C. M. A importância do programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de Sociologia. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, n. 2, v. 4, mai/ago, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1886/1713>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.).

Ensino de Sociologia. Desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDFAS, A; OLIVEIRA, L. F (Orgs). **A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento:** diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP,** São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./mai, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843/36576>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

YASHINISHI, B. J. O uso de filmes em aulas de sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica,** n. 25, 1º sem. 2020, p. 27-35. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/2697/1697>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.018)

REFLEXÕES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA CONSIDERANDO O PERÍODO PANDÊMICO COVID-19

Marcelo Costa

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP/IGCE - SP, Especialista em Educação Ambiental e em Neuroaprendizagem pela Faculdade FAMART - MG, Licenciado em Geografia pela UFF/IEAR - RJ com mobilidade internacional na Universidade de Évora - PT. srrcostam@gmail.com;

Joyce Pereira Gomes

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ/VR, Pós-Graduanda em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, Metodologia do Ensino de Matemática e Ensino de Matemática pela Faculdade Famart - MG. joycepereiragomes32@gmail.com;

Ana Paula da Silva

Secretária Municipal de Educação de Rio Claro - RJ, Especialista em Tecnologias na Educação pela PUC - RJ, Gestão Escolar Integrada pela IPMIG - MG e em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF - RJ, Licenciada em Letras pela FERP - RJ. anapaula.educarc@gmail.com.

RESUMO

O mundo inteiro foi impactado pelo vírus Sars-CoV-2, que causa a doença COVID-19, que se espalhou rapidamente e causou mudanças abruptas das rotinas de empresas, escolas e diversas instituições, já que, a alternativa encontrada pelos cientistas para reduzir a propagação do vírus inicialmente foram as diversas ações de restrições físico-sociais, alterando os hábitos de vida das pessoas. Diante desta realidade, as escolas tiveram que alterar o ambiente de aprendizagem da sala de aula para as plataformas digitais e entrega de material

impresso, fazendo com que os professores tivessem que enfrentar diversos desafios. Portanto, este trabalho objetivou realizar uma reflexão teórica sobre a formação continuada dos professores, através de pesquisa bibliográfica, somado às experiências em docência e gestão educacional dos autores. O trabalho contribuiu para reforçar a importância da formação continuada dos professores, que precisam cada vez mais refletir sobre a própria prática e inserir novos métodos de ensino para que as aulas sejam mais atrativas, fazendo mais sentido para os alunos, acompanhando os avanços da sociedade. E também, permitiu identificar a importância das secretarias municipais e estaduais de educação promoverem essa formação continuada, já que estas são responsáveis por oferecer uma educação de qualidade. Além disso, o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem deve fazer parte do cotidiano escolar para além do período pandêmico, devido as suas contribuições para a formação dos jovens que estão inseridos em uma sociedade que avança rapidamente.

Palavras-chave: Pandemia, Docente, Formação continuada, Desafios.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos docentes é uma preocupação em escala global, já que, os professores devem contribuir para a formação de cidadãos críticos, que compõem a sociedade. E ao mesmo tempo, as diversas dinâmicas que acontecem no espaço escolar são influenciadas pelas características da sociedade. Considerando que estamos em constante e rápido avanço, tanto no âmbito científico como nas relações sociais e interpessoais, a formação continuada dos professores é necessária para que as práticas pedagógicas, que objetivam o processo de ensino e aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, possam acompanhar os avanços da sociedade. Porém, fomos surpreendidos pela pandemia de COVID-19, que nos obrigou a pensar, repensar e modificar nossas relações sociais, de trabalho, educação e, conseqüentemente, nossas práticas docentes.

O vírus Sars-CoV-2, que causa a doença COVID-19, apareceu no final do ano de 2019 na China, inicialmente, mas rapidamente se espalhou para o mundo todo. Com intuito de conter a propagação do vírus, diversas ações de restrições físico-sociais foram tomadas em diferentes países (WANG et al., 2020). Com isso, várias práticas culturais e sociais tiveram que ser alteradas.

O ambiente de trabalho físico de muitas instituições públicas e privadas foi substituído pelo teletrabalho ou *home office*; a grande maioria das escolas públicas e privadas também passaram as aulas total ou parcialmente para atividades síncronas e assíncronas através de plataformas digitais, com recursos de vídeo como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, e outras, como: *Zoom*, *Google Classroom*, *Drive*, *Moodle*, *WhatsApp*; diversas viagens e atividades de lazer tiveram que ser canceladas ou reduzidas drasticamente. Resultando assim, em um longo período das famílias (pais, mães, avós, filhos e filhas...) no mesmo ambiente, que contribuiu para aumento de casos de estresse agudo, crises de ansiedade e até mesmo, depressão (GAMEIRO, 2020).

O fechamento das escolas ao redor do mundo afetou milhões de alunos, surgindo o ensino remoto emergencial como solução temporária, no qual foi necessário incluir novas metodologias de ensino com o intuito de permitir a continuidade do processo de

ensino e aprendizagem (BOZKURT; SHARMA, 2020; UNICEF, 2020). Mas, aliado às diversas realidades familiares, surgem vários desafios a serem enfrentados pelos gestores, professores, alunos e pais, que tiveram que ressignificar o ambiente escolar remoto ou híbrido (MELO, 2020).

Contudo, com o desenvolvimento das vacinas e avanço da vacinação da população brasileira e do mundo, a grande maioria das instituições de ensino públicas e privadas retornaram às aulas presenciais, gerando uma nova situação de adaptação. Pois, os alunos perderam a prática do convívio social, ficaram mais agitados em sala de aula, além de ter havido um descompasso do período remoto, que mesmo com todos os esforços dos gestores, por ter sido uma situação imposta, a defasagem tornou-se uma realidade.

No que tange aos docentes, vale ressaltar sua relevância no processo didático, são os responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem que vai além de uma transmissão de conhecimento. Considerando que a educação objetiva formar sujeitos participativos, críticos e criativos (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008), para que possam transformar o mundo e a si mesmos, essas mudanças de realidades em escala global tornam as práticas docentes repleta de desafios.

Com o início da pandemia o professor se viu forçado a adaptar seus métodos de ensino para modalidade remota ou híbrida, e nesse primeiro momento uma série de dificuldades fizeram parte: falta de formação adequada do professor e do aluno para lidar com os equipamentos tecnológicos; falta de hábito do professor e do aluno de ficar longos períodos na frente das telas; dificuldades de acesso a internet e aos aparelhos eletrônicos, e outros. Num segundo momento, com o retorno das aulas presenciais ou semipresenciais, os professores e alunos retornaram aos espaços escolares e se depararam com mais uma situação para se adaptar: turmas agitadas, pois os alunos acabam se animando em rever os colegas e retornar aos hábitos escolares; professor cansado, devido ao estresse e sobrecarga do período remoto; necessidade de adaptação curricular, devido a defasagem dos alunos, e outros.

Diante do exposto, é notório as implicações que o período remoto causou nas diversas relações e atividades humanas, como trabalho e estudo. Se tratando da educação, um tema de extrema

importância é a formação continuada dos professores frente a essas diversas mudanças. Assim, este trabalho objetiva realizar uma reflexão teórica sobre a formação continuada dos professores, através de pesquisa bibliográfica, somada às experiências em docência e gestão educacional dos autores. O texto partirá da importância da formação continuada dos professores, percorrendo os desafios durante o período pandêmico, até chegar nas perspectivas para o período pós-pandemia.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foi utilizado a abordagem qualitativa, que trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, motivos, correspondendo a um espaço mais profundo dos processos, das relações e dos fenômenos, que não podem ser analisados meramente por operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). O procedimento da pesquisa bibliográfica é utilizado para subsidiar o debate. Segundo Gil (2008), esse método é utilizado em grande parte dos trabalhos de investigação, já que, permite entender conceitos, ideais e limitações, contribuindo para o embasamento da discussão.

Ainda afirma que a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p.50)

De modo a ser utilizada para dar embasamento à fundamentação teórica, auxiliando na coleta de dados, “é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica” (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Para tanto, Volpato (2000) recomenda que o tema deva estar bem definido, para que os pesquisadores possam identificar os termos que expressem o conteúdo a ser pesquisado. Após sua definição, foi utilizado a plataforma de pesquisa *Google Scholar* para pesquisar as seguintes palavras-chave: formação docente continuada - pandemia - desafios - perspectivas.. Contudo, vale ressaltar que o foco do trabalho não é listar todas as obras que abordam o tema e fazer suas respectivas análises, mas encontrar textos para subsidiar a discussão, considerando os objetivos propostos pelos autores, como é possível observar nos tópicos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA NECESSIDADE

A preocupação com a mudança da sociedade não surgiu apenas com a pandemia COVID-19. É importante lembrar que a sociedade vem sofrendo grandes mudanças ao longo do tempo e, simultaneamente, as pessoas são constantemente bombardeadas de informações através das mídias sociais. Mas nem sempre essas pessoas sabem avaliar corretamente esses informes. Com isso, aliado à informação, o conhecimento é imprescindível para que essa informação não seja apenas reproduzida ou levada como verdade absoluta, mas sim, interpretada, a partir do ponto de vista de quem avalia e do conhecimento sobre o assunto (CHIMENTÃO, 2009).

Seguindo este raciocínio, reconhecemos que a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento, pois o que há nos livros e na internet, por exemplo, são informações. No entanto, verifica-se que a escola pouco mudou. A educação reprodutivista, isto é, a simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente, mas já não faz sentido no mundo atual. (CHIMENTÃO, 2009, p.2)

Portanto, a escola tem um papel fundamental na formação do indivíduo, para que ele seja crítico e criativo, perante a uma

sociedade que muda constantemente e que emite informações a todo momento. Para isso, o professor tem uma importante participação, já que, desde os primeiros meses de vida, até nossa formação adulta, eles são os responsáveis por conduzir nosso processo de desenvolvimento motor, cognitivo e também, afetivo. Quanto a formação desse profissional de tamanha relevância social, torna-se necessário frisar que ele não detém todos os saberes necessários para lidar com todas as adversidades do ambiente escolar, já que a escola muda de acordo com a realidade da sociedade em que ela está inserida, e por isso, o professor precisa continuar estudando para (re)aprender ou (re)significar suas práticas docentes (RODRIGUES, LIMA, VIANA, 2017).

Nessa perspectiva, Paulo Freire afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43). Por isso, quando falamos em formação continuada de professores, não nos referimos a esses diversos cursos de metodologias prontas para serem copiadas ou aplicadas pelo professor na sala de aula, que só contribui para a reprodução de um sistema de ensino arcaico e reprodutivista. Nos referimos ao desenvolvimento de um espaço de diálogo e troca de experiência entre professores, que permita identificar os acertos e os erros no cotidiano escolar e, juntos, pensar em novas possibilidades. Conforme Nóvoa (1992), a formação continuada não deve ser limitada ao acúmulo de cursos de conhecimentos acumulados ou técnicas, mas sim, através da reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção da identidade do professor como indivíduo e profissional. E com isso:

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4)

Para tal formação continuada, Imbernón (2006, p.7) afirma que:

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Para que o abandono do ensino por transmissão aconteça, a formação continuada do profissional docente é necessária, desde que esteja embasada em revisões epistemológicas e metodológicas no campo da educação, pensando nas ações formativas que criem possibilidades claras para o desenvolvimento de um ambiente interdisciplinar e ressignificador (CHIMENTÃO, 2009). Assim, a perspectiva de formação continuada posta neste trabalho, prevê, principalmente, a reflexão sobre a própria prática docente e com os demais colegas de profissão, mas que deve, também, estar inserindo novas metodologias ao debate, que permitam a interdisciplinaridade, a criatividade, criticidade, trabalho entre os pares, tornando as aulas mais atrativas e participativas, contribuindo para produção de conhecimento pelos próprios estudantes.

Quanto à relação de aceitação dos educadores da necessidade da formação continuada, Freire (1996, p.44) afirma que: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me[...]”, evidenciando que o professor precisa reconhecer que algo pode não estar dando certo, para que ele possa transformar essas críticas em melhorias para sua prática:

[...] faz-se necessário que estes sujeitos formadores, reconheçam e internalizem em si a importância e a proporção que atinge o seu papel na vida dos sujeitos em formação, para que também se sintam tanto mais motivados na realização das atividades que lhe competem.

[...] o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa

é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoados. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas. (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p.31)

Portanto, o professor reconhecer e refletir sobre o seu papel social através das práticas educativas é muito importante, como uma forma de valorar o seu trabalho e se estimular a querer se capacitar, para que seja possível desenvolver ainda mais com os estudantes. Além disso, Rodrigo, Lima e Viana (2017) nos fazem refletir que é necessário o professor se conscientizar que não detém todas as informações, principalmente quando consideramos que a sociedade vem sofrendo muitas mudanças cada vez mais rápido. E com isso, os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes devem ser levados em consideração, contribuindo para haver maior interesse por parte dos estudantes e os conteúdos fazerem mais sentido para eles.

Aliado à importância do professor refletir seu papel social, é necessário que o mesmo tenha condições adequadas de trabalho para que se sinta motivado a melhorar suas práticas. Mas é preciso que o profissional docente realmente analise e interprete sua situação de trabalho, para não acabar “reclamando” apenas por osmose, ou seja, pela cultura de que o professor ganha mal e não é valorizado. Pois, ainda que em muitos municípios e redes de ensino as condições de trabalho precisam melhorar, não significa que em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, o profissional não tenha qualidade de trabalho.

Por fim, diante de tamanhas transformações que a sociedade vem sofrendo e da necessidade das práticas educativas levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, a formação continuada dos professores se faz necessária. Mas vale ressaltar que esta formação deve ir para além de um acúmulo de conhecimentos de métodos milagrosos. Ela deve permitir a reflexão sobre a própria prática docente e a inserção de novas metodologias que considerem a realidade dos estudantes, de modo a acompanhar o avanço da sociedade. Porém, com o surgimento da pandemia

COVID-19, fez-se necessário um debate atualizado sobre a formação docente nesse período de mudanças tão abruptas.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Durante todo o período de pandemia, causado pelo vírus Sars-Cov-2, os professores de todas as etapas de formação, precisaram se reinventar e buscar métodos para continuar produzindo e incentivando o conhecimento com os estudantes. O momento passou a ser de aprendizado e adaptação, para docentes, alunos e familiares, não só no Brasil, mas no mundo todo. Conforme relatado por López, Herrera e Apolo (2022, p.2) no Equador:

La suspensión de las clases presenciales obligó a docentes, alumnos y familiares a conectarse de forma virtual, ya sea mediante plataformas en línea o redes sociales, lo que conllevó a una serie de transformaciones con miras a brindar una educación de calidad.

En primer lugar, se tuvo la necesidad de adecuarse y aprender sobre la marcha. Los docentes debieron adaptarse a Plataformas como Moodle y Zoom, en la mayoría de los casos, sin formación previa y sin la familiaridad que aporta el uso cotidiano. Esto fue, sin duda, causa de angustia y estrés para docentes, alumnos y seguramente también para sus familiares. (LÓPEZ; HERRERA; APOLO, 2022, p.2)

Assim, tanto os professores como os alunos tiveram que fazer uso de equipamentos tecnológicos para ter encontros síncronos e realizar atividades assíncronas também, tendo que saber manusear os equipamentos e as novas plataformas, conforme relatado em Filho e Menezes (2021), sobre a rede municipal de Fortaleza-CE:

Durante o processo, os professores formadores tiveram que se apropriar de novas habilidades como, utilizar o computador de mesa Desktop, Notebook ou Smartphone para criar salas de videoconferência, entrar e sair, interagir, se posicionar perante a câmera, falar ou fazer silêncio, comunicar-se através do chat,

fazer apresentações de slides e vídeos, ou seja, realizar todo seu trabalho no ambiente virtual.

Nesse ambiente, outras aptidões e competências se tornaram imprescindíveis, diante das peculiaridades que diferem do presencial. Assim, os formadores tiveram que superar a timidez e o estranhamento para aprender a manusear e se comportar perante suas novas ferramentas de trabalho. (FILHO; MENEZES, 2021, p.5-6)

No entanto, parte dos docentes exerceram suas formações há alguns anos atrás, o que resultou em diversas dificuldades para manusear as tecnologias digitais e as ferramentas de comunicação. Ainda que o Ministério da Educação tenha criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) desde 1997, que promoveu a inserção de tecnologias (computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais) nas escolas do ensino público fundamental e médio (MENEZES; COSTA; CAPELLINI, 2021, p.143), a capacitação adequada para manuseio e uso das tecnologias nas práticas docentes nem sempre ocorreram, sendo responsabilidade dos estados e municípios. Portanto, fica “evidente a falta de preparação e formação profissional de professores e gestores quanto ao uso das tecnologias digitais.”(MENEZES; COSTA; CAPELLINI, 2021, p.142). Mas além do despreparo tecnológico por parte dos docentes, até mesmo do alunado e familiares, o acesso aos equipamentos tecnológicos também foi um desafio muito grande, já que:

[...] 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet – o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam a internet exclusivamente pelo celular – o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia. Os dados, divulgados em junho de 2020, são da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, que busca entender como os jovens brasileiros utilizam a internet – o levantamento é feito desde 2012 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outras instituições.

Entre pressões para o retorno das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, alunos e trabalhadores da educação se deparam com uma realidade: a exclusão digital, que dificulta a adoção de medidas como aulas e avaliações pela internet. (STEVANIM, 2020, p. 10-11)

Portanto, entender a realidade de acesso à tecnologia e à formação adequada dos usuários (professores e alunos) foi crucial para os gestores definirem como proceder e lidar com todos esses desafios. Houve redes de ensino que optaram por aulas totalmente remotas por videoconferência, enquanto outras optaram por aulas através de materiais impressos e suporte *online*. E essas escolhas interferem diretamente na formação adequada dos profissionais.

Nas redes em que as aulas retornaram totalmente na modalidade *online*, os professores tiveram que adaptar suas práticas educativas para as videoconferências e suporte *online*, por *chat* ou postagens em *Moodle* e demais plataformas. Além de se adaptar às tecnologias, os professores tiveram que pensar e repensar nos métodos para que as aulas não se tornassem tão cansativas, já que, ficar horas na frente da tela não é fácil para adultos, tão pouco para adolescentes e crianças. A facilidade de estar conectado através de uma tela gera uma série de situações: o aluno pode não se sentir à vontade para manter câmera e microfone ligados, participando pouco das possíveis dinâmicas; o aluno pode acessar diversas abas no navegador e realizar outras atividades durante as aulas. Com isso, os professores tiveram que se capacitar para contornar essas situações cotidianas. Em algumas escolas das redes particulares e das redes públicas de ensino, os professores receberam capacitação adequada, mas tal fato não foi uma realidade do país inteiro.

Pensando na realidade da sala de aula remota, Oliveira, Garbin e Pirillo (2021), ao realizar uma pesquisa sobre tal situação, discutem:

[...] as aulas virtuais não podem ser mera transposição das aulas presenciais, visto que a adoção de tecnologias exige uma adaptação das práticas presenciais para práticas de ensino remoto emergencial. Dessa forma, muitos se disseram inseguros em planejar e conduzir uma aula remota sem ter a formação

adequada para essa modalidade. (OLIVEIRA; GARBIN; PIRILLO, 2021, p.139)

Portanto, a sala de aula remota exigiu do professor métodos e técnicas aos quais ele não estava acostumado, para que fosse capaz de desenvolver suas atividades com qualidade, e para conseguir prender a atenção dos alunos de modo que a aula fosse agradável e produtiva. Para isso, o professor não poderia simplesmente transpor sua aula presencial para a remota. Foi preciso muito esforço e capacitação para conseguir realizar as atividades de forma satisfatória. A troca de experiências em momentos de formação continuada, foi fundamental para o avanço e melhoria da qualidade do ensino.

Nas redes de ensino que as aulas remotas não puderam ser realizadas por videoconferências ou outras atividades síncronas, devido a dificuldade de acesso à internet de grande parte dos alunos, o desenvolvimento das atividades escolares se deram através de entregas de material impresso (ou até mesmo online) e suporte, seja por plataformas próprias da rede de ensino, ou por outros meios de comunicação, como *Google Meet*, *Zoom*, Grupos de *WhatsApp*, *Facebook* e outros. Ainda que o professor não tivesse a necessidade de estar simultaneamente por videoconferência, ele necessitou fazer uso de ferramentas tecnológicas para elaborar o material e manuseá-los, como com as ferramentas da *Microsoft* (*Office*, *Excel*) e do *Google* (*Documentos*, *Planilhas*, *Drive*). Diante disso, muitos professores tiveram dificuldades para lidar com tais ferramentas, além da sobrecarga de produção de material, correção e o suporte nas plataformas.

Além dos desafios relatados sobre o ensino remoto nas modalidades síncronas e assíncronas, em ambas as situações a avaliação também se tornou um processo muito complexo, já que:

As problemáticas em torno da avaliação são, em termos globais, comuns aos modelos de educação presencial e a distância, nomeadamente quando nos questionamos sobre aspectos fundamentais como: qual deve ser a função da avaliação? Que aspectos devem ser valorizados? Quem deve avaliar quem? Que devemos avaliar?

No contexto da educação online, uma das questões que mais amiúde é colocada de imediato, prende-se com a dificuldade de verificação da identidade dos estudantes que pretendemos avaliar online – Como verificar essa identidade? Outras questões são também frequentemente colocadas: como avaliar os processos de aprendizagem e não apenas os produtos? Como “conhecer” os estudantes, as suas motivações, interesses, dificuldades, quando com ele não contactamos diretamente? Como associar à avaliação uma componente de feedback relevante e temporalmente oportuno? (GOMES, 2009, p.1678-1679)

Assim, os professores tiveram que repensar as atividades e as formas de avaliação, para que estas não fossem injustas para com os alunos. Já que, no período remoto, com a ausência do contato presencial com o professor, os alunos acabaram se sentindo desorientados em relação às suas aprendizagens. A formação continuada do professor se tornou ainda mais necessária, não apenas sobre o uso de tecnologias, mas em relação aos métodos adequados para proporcionar a produção de conhecimento com qualidade (GOMES, 2009).

PERSPECTIVAS PARA O PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Após o difícil período pandêmico vivenciado, e a atual fase que ainda é de adaptação, com muitos medos e receios, é necessário que se faça presente, principalmente aos profissionais da educação, suporte psicológico, planejamento bem estruturado com parcerias entre esses profissionais com intenso suporte técnico da Secretaria de Educação. Já que:

Na escola, em particular, vivenciamos o desafio de minimizar os efeitos negativos da suspensão das aulas presenciais em função do distanciamento social: a ansiedade, a vulnerabilidade emocional de estudantes, professores e funcionários estiveram e ainda se fazem presentes. Contudo, inúmeras foram as oportunidades de refletirmos e vivenciarmos os valores morais e socioemocionais nos diferentes contextos da vida cotidiana, permeados pelo sentido ético de

nossa existência, considerando o outro, reconhecendo a necessidade de nos implicarmos em prol do coletivo e, dessa maneira, integrando a moralidade em nossas ações, em nossa identidade como seres humanos.

A sensibilidade desse contexto exige a ruptura de uma visão de educação que não considera a integralidade do desenvolvimento pleno da pessoa e situa o trabalho da escola no investimento de currículos conteudistas voltados prioritariamente para o intelecto e dissociados de outras dimensões, como a afetiva e moral. (PINHEIRO; ZAMBIANCO; MORO, 2022, p.15)

Assim, com o retorno das atividades presenciais, os professores não podem retomar as práticas de suas aulas como no período anterior à pandemia. É necessário que os professores sejam levados a refletir sobre suas práticas e considerem todas as mudanças ocorridas nesse período.

Visto que a educação foi muito prejudicada ao longo desses dois anos, por mais que os profissionais estivessem presentes dando suporte, preparando conteúdos de maneira remota para os alunos, é possível identificar que há uma defasagem na aprendizagem, o que tem dificultado o retorno presencial desses discentes e também, dos docentes.

Mesmo com a equipe pedagógica promovendo meios para disponibilizar aos estudantes atividades e conteúdos impressos, a falta do contato com o professor e com os demais colegas foi comprometido, visto que, como citado por Vygotsky, as relações sociais são indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano (GONÇALO *et al.*, 2022, p.5)

Além de a maioria dos alunos se encontrarem desestruturados por fatores como medo, ansiedade, tristeza, depressão, problemas familiares e perdas de entes próximos, ainda enfrentam um ano atípico, em que precisam recuperar as perdas do período de pandemia e estar aptos para a continuidade dos estudos. Tudo isso em um ano letivo, causando assim, ainda mais preocupação a todos os envolvidos.

Os professores que compartilham todos esses desafios com os discentes, reinventando-se, para garantir que os alunos consigam apreender o indispensável para seu avanço, se veem diante de

mais um grande desafio. O que por sua vez, acaba por sobrecarregá-los, em uma busca constante de métodos e avaliações em prol de recompor a aprendizagem de seus alunos.

Não poderemos estar presos demais aos conteúdos programáticos. Na reorganização do calendário escolar e do currículo escolar a criatividade e a flexibilidade são vitais para todos se inserirem bem e se contextualizarem na retomada dos trabalhos, sem sobrecarregarmos demais os alunos com conteúdos, como tijolos, que não preparam para o trabalho e cidadania.(PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 118)

Além disso, nesse momento pós pandêmico constatou-se um grande aumento de crianças e jovens com diagnósticos de diferentes transtornos como déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, entre tantos outros. Mais uma vez, os professores precisam de formação e orientação adequada para observar essa realidade em sala de aula, realizar encaminhamentos para os profissionais competentes e desenvolver trabalho diversificado, adaptado e inclusivo.

Chama atenção a difícil tarefa dos docentes em fazer com que estes alunos organizem suas atividades, obedeçam regras, cumpram prazos e realizem as tarefas com sucesso. As relações interpessoais na maioria das vezes também tem sido um ponto nevrálgico e que a escola, mesmo em tempos de aulas presenciais, sempre teve que lidar.(VILELA *et al.*, 2021, p.5)

Os últimos anos têm sido de muita luta para a educação. Faz-se necessário muito estudo, pesquisa, dedicação e amor para seguir acreditando na educação pública de qualidade que os estudantes têm direito.

Portanto, as equipes das secretarias de educação, como responsáveis pela educação pública de qualidade nos municípios e estados, devem manter-se firmes, investindo, incentivando, apoiando, capacitando, monitorando e mostrando aos seus profissionais tudo o que são capazes de fazer, tudo o que significam para a sociedade, realizando investimento nesses profissionais, promovendo cursos, palestras e capacitações.

O uso das tecnologias digitais durante todo o período atípico de pandemia intensificou-se obrigando até os profissionais mais resistentes a incluir as novas ferramentas em suas práticas diárias de planejamento, organização de atividades e avaliações. Os recursos digitais passaram a ser utilizados amplamente pelas instituições escolares do mundo todo, públicas ou privadas, que passaram a realizar diversas ações síncronas e assíncronas no seu cotidiano.

Ao interromper o funcionamento escolar, as escolas públicas fecharam seus portões e a maioria das escolas particulares adotaram o ensino remoto, para continuar a atender ao seu público. Não foi fácil e a situação pode ser comparada a uma experiência de salto em movimento, de um carro para outro. Assim, a tecnologia digital foi colocada em destaque e, de uma hora para outra, até os professores mais resistentes à educação on-line começaram a utilizá-la, a fim de continuar o processo educativo e manter seus empregos.(ORTEGA; ROCHA, 2020, p.3)

Contudo, ao retornar presencialmente, houve uma ruptura brutal com as tecnologias digitais, o que por sua vez, desfez todo o aprendizado que as plataformas digitais trouxeram de diferencial aos alunos, fazendo assim com que fossem retomadas as tradicionais aulas presenciais. Assim, muitas escolas que poderiam prosseguir mesclando o uso das tecnologias nas práticas cotidianas, não o fizeram. A continuidade do uso de tecnologias é importante pois “as tecnologias digitais podem diversificar o modelo de educação escolar e torná-la mais progressiva e atraente com o uso de aplicativos e games” (ORTEGA; ROCHA, 2020, p.6). Além de desenvolver suas habilidades, despertar o interesse do aluno nas aulas, permite ter em mãos diversos meios de preparar atividades diferenciadas através de plataformas educativas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, saindo do tradicionalismo.

[...] as tecnologias estão presentes na escola, não apenas como um aporte interativo ou entretenimento adicional, mas também como uma ferramenta indispensável para o processo ensino-aprendizagem e para a certificação dos estudantes dos diferentes níveis de escolarização.(ORTEGA; ROCHA, 2020, p.5)

Neste contexto, entende-se a importância de desenvolver o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, através da montagem de salas multimídias, com uma capacitação dos profissionais da educação para lidar com essa nova tecnologia no cotidiano de aulas presenciais, qual os melhores métodos de usar esse novo modelo de aprendizagem nas escolas de redes públicas de ensino. (revisado)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas passaram por grandes períodos de mudanças devido ao período pandêmico que vivenciamos e que ainda estamos vivendo. O processo de ensino e aprendizagem teve que passar abruptamente de um espaço físico para o ambiente virtual e, os alunos e professores tiveram que enfrentar muitos desafios para lidar com a inserção dos novos usos das tecnologias. Diante disso, a formação docente se tornou uma grande preocupação, devido a importância do professor na vida dos alunos, já que estes são primordiais para formação de cidadãos críticos.

Durante o período da pandemia ficou evidente que muitos professores se formaram muitos anos atrás e estão desatualizados para lidarem com as tecnologias e desenvolverem práticas educativas que permitam uso de métodos ativos e participativos para que os alunos possam produzir conhecimento, rompendo com os métodos tradicionais e antiquados de apenas transmissão de conhecimento.

Assim, esta pesquisa contribuiu para reforçar a importância da formação continuada dos professores, que precisam cada vez mais refletir sobre a própria prática e inserir novos métodos de ensino para que as aulas sejam mais atrativas, fazendo sentido para o aluno. Já que, se a sociedade está evoluindo cada dia que passa, o ensino, a escola como instituição, precisa acompanhar a sociedade de modo que a mesma faça sentido para os sujeitos que a frequentam. Além disso, vale ressaltar que o uso de tecnologias, inserido forçadamente durante a pandemia, deve ser uma prática que deve ser mantida devido às suas diversas possibilidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, i-vi, 2020.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FILHO, F. G. S. F.; MENEZES, E. N.. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMEIRO, N. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. **Fiocruz Brasília**. Disponível em:

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALO, C. V. S.; BARBOSA, A. C.; SANTOS, R. R. S. BATISTA, R. S. Post-pandemic pedagogical lag of quilombola students in the Monte Alegre-ES Community. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p., 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, abr. 2007.

MELO, I.V. As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios. 2020. 24 p. **Trabalho de Conclusão**

de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020

MENEZES, V.; CAPELLINI, V.; COSTA, L. Tecnologias digitais: ação colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores. **RevistaAleph**, n. 37, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINHO, M. J. Problemáticas da avaliação em Educação Online. In: DIAS, P., OSÓRIO, A. J., (org) **Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação : Challenges 2009**, 6. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.1675-1693.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, É. T.; GARBIN, M. C.; PIRILLO, N. R. Experiências de formação continuada de professores da educação básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 127-149, 2021.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. In: BRASIL. **Escola de gestores da educação básica: sala políticas e gestão da educação**. Brasília, DF: MEC, 2008. p. 1-13.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã - na realidade e nas mentes - o que esperar da escola pós-pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 302-14, 2020.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. Desafios da educação em tempos de pandemia. **Cruz Alta: Ilustração**, v. 324, 2020.

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. D. P.; MORO, A. Educação em tempos sensíveis: Contribuições das competências morais e socioemocionais

no contexto da pandemia e do pós-Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2022.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

UNICEF Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <<https://uni.cf/2V-cxKh8>>. Acesso em: 02 de outubro de 2022.

VILELA, J. L. L. *et al.* Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da Pandemia de Covid-19. **Scielo Preprints**, São Paulo, p.1-16, 2021.

VOLPATO, E. S. N. Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas. **J. Pneumol.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

WANG, C. *et al.* A novel coronavirus outbreak of global health concern. **The Lancet**, vol 395, February, 2020.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. In: **Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul**. 2012. v.47.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.019)

O PROTAGONISMO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES: DISCUSSÕES SOBRE O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ

Silva, Antônia Vera Lúcia da

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAED/UFJF.

Souza, Elisabeth Gonçalves de

Doutora em Estudos Linguísticos POSLIN/UFMG – Professora da Licenciatura em Física do CEFET/RJ – Petrópolis. Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAED/UFJF – elisabeth.souza@cefet-rj.br

RESUMO

O presente texto busca discutir o protagonismo docente e o papel do formador de seus pares a partir da implementação do Projeto Professor Aprendiz desenvolvido na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15). Para tanto, adotamos como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição, interpretação e análise do caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, das quais participaram formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos responsáveis pelo referido Projeto, na CREDE 15. O referencial teórico que embasou esta pesquisa é composto pelos estudos realizados por pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008), Freire (1996) entre outros sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo constatamos que os sujeitos da

pesquisa apontam que a atuação dos professores formadores é positiva e contribui para a formação continuada de seus pares. Destacam, porém, que um dos maiores desafios para estes formadores diz respeito à limitação do tempo para estudar e planejar essas formações, além da insegurança na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Projeto Professor Aprendiz. Professor Formador.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a percepção de formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos sobre o protagonismo docente e o papel do professor formador dos seus pares a partir das experiências do Projeto Professor Aprendiz desenvolvido na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), localizada na cidade de Tauá no Estado do Ceará.

O desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 tem procurado atender à demanda de formação continuada de professores apresentada pelas escolas, mas apesar da repercussão positiva que esse modelo de formação tem alcançado nessa CREDE, ainda existem alguns desafios que são enfrentados. Entre os problemas que dificultam a vivência do Professor Aprendiz destacam-se: a insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares, a dificuldade apresentada pelos formadores na elaboração de seus projetos de formação e a logística das formações referente à alimentação e materiais necessários para os formadores realizarem suas formações.

O protagonismo docente é um dos aspectos primordiais no Projeto Professor Aprendiz pelo fato de vislumbrar no professor a capacidade de se colocar como formador de seus pares e desenvolver propostas de formação continuada com autonomia, dinamismo, criatividade e reflexão a partir da sua prática. Considerando a importância da atuação autônoma do professor e a sua posição como sujeito ativo de sua formação é que este texto busca discutir, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, o protagonismo docente e a formação entre pares, no intuito de refletir e contribuir para a melhoria deste projeto e para a formação continuada, de forma geral.

Adotamos como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição, interpretação e análise do caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, das quais participaram formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos responsáveis pelo referido Projeto, na CREDE 15. O referencial teórico que embasou esta pesquisa é composto

pelos estudos realizados por pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008) e Freire (1996), entre outros, sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, constatamos que os sujeitos da pesquisa apontam que a atuação dos professores formadores é positiva e contribui para a formação continuada de seus pares. Destacam, porém, que um dos maiores desafios para estes formadores diz respeito à limitação do tempo do professor para estudar e planejar essas formações, além da insegurança de muitos deles na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores cursistas no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores pode ser definida como o processo formativo que ocorre durante o exercício da profissão docente. Para Cunha (2013, p.562) “[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”.

A evolução na concepção de formação docente no Brasil é influenciada pelo contexto político, social e econômico do país, em diferentes épocas, e apresenta avanços e retrocessos marcantes determinados, também, pela legislação educacional específica de cada período da nossa história.

A Década de 1990, por exemplo, é marcada pelos ideais do neoliberalismo que trazem à tona a racionalidade técnica e coloca o mercado como força reguladora das relações humanas. Nesse contexto, a formação de professores passou a ter como foco o desenvolvimento de competências técnicas para atender às necessidades de mercado. Segundo Cunha (2013, p.566)

[...] “como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente, por meio dos

parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências”.

A formação de professores na perspectiva da reflexão a partir da sua prática surgiu como forma de resistência ao neotecnicismo pedagógico, reconhecendo o professor como um sujeito capaz de transformar o seu fazer pedagógico a partir do seu lugar de atuação, além de compreender que os docentes são capazes de produzir saberes essenciais à sua profissionalização.

Para Nóvoa (1992, p.13)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13).

Pensar a formação continuada de professores a partir da reflexão de sua prática é, sem dúvida, uma quebra de paradigmas considerando que, durante muito tempo, a formação continuada foi concebida como repasse de técnicas que deveriam ser aplicadas pelo professor na sala de aula para promover a aprendizagem dos estudantes, baseada nos interesses do poder político-econômico de um determinado contexto.

O Projeto Professor Aprendiz surge como uma reação ao neotecnicismo pedagógico e apresenta os conceitos de professor-reflexivo e prática-reflexiva. A concepção de formação continuada apresentada a partir desse paradigma vislumbra o professor como sujeito de sua própria formação na perspectiva da sua autoformação tendo em vista a reelaboração dos saberes iniciais tendo como referência a sua prática diária na sala de aula.

Percebe-se que um dos aspectos principais que norteia a concepção de formação continuada pretendida pelo Projeto Professor Aprendiz é o protagonismo docente que se apoia na ideia de que o professor deve liderar a formação entre pares, no sentido de avançar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. É importante destacar que mesmo com o fato do Professor Aprendiz estar sendo desenvolvido há cerca de 11 anos na Rede Estadual de Ensino do Ceará e, ao longo desse tempo, tendo

passado por algumas adequações, ainda temos muito a avançar no sentido da prática-reflexiva que precisa ser vivenciada a partir a realidade de cada escola participante do referido projeto.

De acordo com Santana (2015, p.59)

[...] a intencionalidade da proposta formativa embora teoricamente, a princípio, busca partir da racionalidade prático-reflexiva vislumbrando a atuação dos professores como o centro do processo de investigação e desenvolvimento, afastando-se da condição de meros objetos para tornar-se protagonistas do seu processo formativo, (re)significando seus saberes e naturalmente imprimindo uma nova feição a sua ação docente. (SANTANA, 2015, p.59).

Os avanços pretendidos pelo Projeto Professor Aprendiz no que se refere à formação continuada de professores podem ser percebidos com maior clareza na atuação dos docentes como protagonistas da sua própria formação, mas ainda é necessário que eles sintam-se seguros para refletir sobre a sua prática e, assim, perceber que o trabalho que desenvolvem na sala de aula, também produz saberes específicos e importantes para a construção da sua identidade profissional.

No contexto atual, a formação inicial e continuada dos professores enfrenta desafios que são gerados a partir das demandas sociais contemporâneas e que afetam de forma intensa a educação. Gatti (2019, p.16) considera que “a situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa a educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações”.

No Ceará, o governo estadual tem procurado atender o que está disposto na Constituição Federal e nos instrumentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no

Plano Nacional de Educação no que se refere à formação de professores. No que diz respeito à formação continuada de professores, o Estado do Ceará implantou o Programa Aprender pra Valer que contempla várias ações de fortalecimento do Ensino Médio.

O Programa Aprender pra Valer foi criado por iniciativa do governo do estado do Ceará para responder às demandas referentes à elevação do nível de aprendizagem dos estudantes da rede

pública de ensino, tendo em vista os resultados obtidos por meio das avaliações externas, principalmente, Prova Brasil e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE, 2008).

O programa Aprender pra Valer é desenvolvido por meio de seis ações: a Superintendência Escolar que tem como objetivo principal o acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos; O Primeiro Aprender que busca o desenvolvimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático por meio de materiais complementares elaborados para este fim; O Professor Aprendiz que visa incentivar professores da rede a atuarem, na produção de material didático-pedagógico, na formação de seus pares; Avaliação Censitária do Ensino Médio que consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; O Pré-Vest, que articula ações de preparação dos alunos do terceiro ano do ensino médio para o ingresso no ensino superior e a Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional que consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho. (CEARÁ, 2008, p.12).

Sobre o protagonismo docente destacamos que o Projeto Professor Aprendiz vislumbra o professor como sujeito capaz de refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão ser formador de seus pares, utilizando como ponto de partida as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto escolar onde atuam.

Entendido como sujeito a um só tempo coletivo e individual, o professor faz-se protagonista de sua atividade científica e acadêmica num encontro entre determinadas condições pré-construídas, frente às quais ele se coloca a cada vez em sua atividade cotidiana, e sua posição de sujeito, posição esta auto-construída. Sujeito de sua própria formação, ainda que em condições “dadas” (i.e., previamente produzidas), o professor é protagonista de uma autoconstrução nunca concluída, nem em nível coletivo, tampouco em nível individual. (CEARÁ, 2010, p.3).

Nesta perspectiva, compreende-se que a atuação do professor como formador de seus pares pode ter uma repercussão positiva tendo em vista que a teoria a ser estudada será embasada pela experiência vivenciada na sala de aula e que, em certa medida, se aproxima das experiências trazidas pelos seus pares que, também, podem contribuir de forma significativa com o processo de formação que está sendo construído individual e coletivamente.

A formação docente entre pares valoriza as experiências trazidas pelos professores e contribui para desenvolver a capacidade reflexiva do docente a partir da sua prática pedagógica e da interação com os seus pares. É possível construir conhecimento quando os professores são capazes de gerar a reflexão e o diálogo com os problemas vivenciados na sua prática diária. De acordo com Alarcão (2001, p.131).

A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição a idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais. (ALARCÃO, 2001, p.131).

O professor reflexivo constrói o saber próprio de sua profissão a partir da análise e da reflexão da sua práxis pedagógica considerando a unidade entre teoria e prática e consegue ir além do domínio de conteúdos e técnicas de ensino, pois problematiza o seu fazer pedagógico e gera respostas para os desafios enfrentados na sala de aula.

Nesta perspectiva, o Projeto Professor Aprendiz visa desenvolver o protagonismo docente por meio da reflexão na ação, pois propõe a atuação dos docentes que estão em efetiva regência de sala de aula como sujeitos da formação de seus pares. A pretensão de se colocar o professor como protagonista da sua formação é a de que essa formação não aconteça de forma isolada e descontextualizada, sem levar em consideração as reais necessidades de formação dos professores. Os objetivos do referido projeto são:

Objetivo geral

Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios da autonomia intelectual individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.

Objetivos Específicos

Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente; Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto a seus pares e à sociedade; Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede. (CEARÁ, 2010, p.7).

Os objetivos propostos demonstram a ênfase dada ao protagonismo docente no sentido de colocar o professor como sujeito da sua formação tendo em vista que as suas experiências, quando consideradas na sua formação, promovem a construção de saberes úteis no exercício da docência e contribuem para a construção da sua identidade profissional individual e, também, coletiva em interação com os seus pares.

A formação continuada de professor na Rede Estadual de Ensino no Ceará teve início em 2009 e, até o ano de 2013, foram realizadas formações sem interrupções nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, especialmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são o foco das avaliações propostas pelo SAEB e SPAECE.

Em 2014 e 2015 o governo do Estado do Ceará em parceria com o Ministério da Educação (MEC) investiu na formação de professores propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e, nesse período, o Projeto Professor Aprendiz ficou paralisado sendo retomado depois de concluídas as formações do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

A formação continuada proposta pelo Pacto dialogava, em certa medida, com a proposta de formação do Projeto Professor Aprendiz, colocando o professor como formador de seus pares e as leituras e reflexões, propostas a partir do material estruturado disponibilizado para os professores, visavam articular as diferentes

áreas do conhecimento, a partir da realidade de cada escola, tendo como foco os estudantes do Ensino Médio que devem ser reconhecidos como sujeitos que possuem interesses e conhecimentos que podem ser relacionados aos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Após o encerramento da formação continuada proposta pelo Pacto nos anos de 2014 e 2015, a SEDUC retomou o Projeto Professor Aprendiz como sendo uma das suas vertentes principais na formação continuada de professores. O Projeto Professor Aprendiz viabiliza a formação continuada dos professores, por meio da reflexão sobre os seus saberes, relacionando-os a sua prática docente. É importante que o professor possa problematizar o seu fazer pedagógico e, a partir dessa problematização, possa construir novos saberes que fortaleçam cada vez mais o seu trabalho. Esse modelo de formação desperta nos professores o interesse e a motivação para pensar e agir em conjunto com seus pares para transformar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde atuam.

Para a execução do Professor Aprendiz a SEDUC é responsável por garantir os recursos financeiros necessários à logística das formações e a concessão de bolsas de extensão tecnológica para os professores formadores. As CREDES assumem o compromisso de realizar a seleção dos formadores em conformidade com os critérios estabelecidos na chamada pública e apoiar os professores selecionados na elaboração do seu projeto de formação, de acordo com as necessidades do contexto da CREDE, além disso, organiza toda a logística para a realização dos encontros formativos.

No contexto da CREDE 15 esse modelo de formação parece bem aceito pelos professores que, em alguns momentos, reclamavam da falta de formação continuada e quando era ofertada estava distante do chão da sala de aula. A formação continuada que não considera o contexto da sala de aula e os desafios vivenciados pelos professores no desenvolvimento de sua função tende a ser rejeitada pelos professores, pois não favorece a mudança de postura do professor no seu fazer pedagógico.

Apesar do Projeto Professor Aprendiz ter sido adotado como modelo de formação adequado, na referida CREDE ainda se vivenciam alguns desafios para que se possa concretizá-lo da melhor forma possível e, entre esses desafios, destacam-se a quantidade

insuficiente de professores formadores, a elaboração dos projetos de formação pelos professores formadores e a logística de alimentação, materiais e transporte dos professores para o local da formação.

É importante ressaltar que o tipo de formação continuada ofertada aos professores precisa ser aceito pelos docentes e para que isso aconteça é necessário levar em consideração os aspectos metodológicos, considerando as metodologias que de fato impactam na prática pedagógica desses profissionais, além das condições materiais para que essa formação seja realizada tais como logística referente aos materiais necessários e à alimentação, deslocamento e os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação como carga horária disponibilizada para a formação, além dos impactos no seu currículo profissional que culmina com a melhoria salarial.

Na CREDE 15, temos um histórico de insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares que atenda à demanda existente. É bastante comum sobra-rem vagas e a CREDE precisa realizar um trabalho de convencimento e, até mesmo, fazer o convite para alguns professores com práticas consideradas exitosas que favorecem a aprendizagem por meio da contextualização dos conteúdos e do uso de metodologias ativas que despertam a motivação e o interesse dos educandos. Esses professores são convidados para participar da seleção e ocupar as vagas ociosas. O quadro abaixo apresenta o número de vagas ofertadas para formadores e o número de professores inscritos:

Tabela 1- Demanda de Professores formadores na CREDE 15

ANO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE PROFESSORES INSCRITOS
2009	07	04
2010	10	06
2011	11	10
2012	11	10
2013	06	04
2018	04	04

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na CREDE 15.

Os dados apresentados sobre a demanda de professores formadores na CREDE 15 demonstram que desde o início do desenvolvimento do Professor Aprendiz o número de professores inscritos para concorrer às vagas ofertadas para formadores é menor do que a demanda apresentada pela CREDE e que em nenhum momento existiu mais de um candidato disputando a mesma vaga. Todos os inscritos que apresentavam o perfil estabelecido na chamada pública tiveram a oportunidade de atuar como formadores de seus pares. As vagas ociosas foram ocupadas por professores que apresentavam o perfil de formador, mas não fizeram sua inscrição para participar da seleção e foram convidados pela CREDE 15 para participar como formadores de seus pares.

No que se refere à elaboração dos projetos de formação, os formadores selecionados apresentam dificuldades para elaborar os referidos projetos de acordo com a demanda de formação da CREDE 15. Temos como evidência a revisão dos projetos que é realizada com o apoio da CEDEA antes do início das formações.

Desde o início da implantação do Projeto Professor Aprendiz que os técnicos da CREDE responsáveis pelo referido projeto realizam a revisão dos projetos de formação elaborados pelos formadores. Essa revisão é feita de acordo com os critérios estabelecidos na chamada pública e se constitui como uma das ações de responsabilidade da CREDE.

Para elaborar o projeto de formação é disponibilizado um roteiro com os elementos básicos que devem constar no referido projeto tais como: identificação do candidato, local de desenvolvimento do projeto, objetivo geral (o que se pretende com essa formação) e objetivos específicos (as mudanças ou resultados concretos que se pretende alcançar com essa formação), justificativa: (descrever com clareza a relevância dessa proposta de formação tanto para seus pares quanto para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; as potencialidades e oportunidades dessa formação continuada), metodologia (quais os procedimentos a serem adotados na formação e como será realizada), propostas de ações para cada etapa de formação, cronograma de atividades (considerar o planejamento da formação com a Crede/Sefor, a quantidade de encontros formativos, a elaboração de relatórios mensais e final, etc).

A logística referente à alimentação e transporte dos professores que se deslocam de outros municípios para a sede da CREDE onde acontecem as formações e os materiais necessários para a realização das formações, também, se constituem como um desafio, pois a CREDE não dispõe de recurso financeiro específico para as formações referentes ao Projeto Professor Aprendiz

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso que segundo (Yin, 2001. p.30) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. De acordo com Yin (2001, p.21) o estudo de caso amplia “a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

A pesquisa que se propõe neste trabalho é de cunho qualitativo, pois de acordo com Goldenberg (2004, p.63) “[...] os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada”.

Para Minayo (2002 p.10-11)

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO 2002, P.10-11).

Neste contexto, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa entre os quais se destacam professores formadores, professores cursistas, gestores escolares e técnicos responsáveis pelo Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação que tiveram uma ligação direta ou indireta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Foram entrevistados alguns professores formadores, gestores, técnicos da CREDE e professores cursistas. Para coletar os dados da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas estruturadas com 02 técnicos da CREDE 15 identificados como TC1 e TC2, 03 professores formadores identificados como PF1, PF2, PF3, 03 professores cursistas identificados como PC1, PC2, PC3 e 02 coordenadores escolares identificados como CE1, CE2. Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam uma relação direta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz.

Ao utilizar a entrevista no processo de coleta de dados é necessário elaborar um roteiro que oriente a condução desse processo de maneira clara e objetiva para evitar respostas tendenciosas que não atendem ao que está sendo proposto pela pesquisa. É importante destacar que na entrevista estruturada o entrevistador costuma elaborar perguntas que são básicas para captar informações acerca do tema pesquisado e a partir desses questionamentos podem surgir novas interrogações que são úteis para fortalecer as hipóteses levantadas e as possíveis respostas para responder ao problema da pesquisa.

Destaca-se, também, a importância da pesquisa bibliográfica para compor o referencial teórico desta pesquisa. A leitura das obras de alguns autores que dialogam com a proposta de formação continuada adotada pelo Projeto Professor Aprendiz serviu como referência para análise dos dados coletados nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PROTAGONISMO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES: POTENCIALIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

É importante destacar que as políticas educacionais referentes à formação continuada de professores, nos últimos tempos, apresentam orientações no sentido de promover a reflexão sobre

a prática pedagógica do professor, favorecer o desenvolvimento da formação no contexto da escola a partir da iniciativa do coletivo de professores com o objetivo de desenvolver o protagonismo docente.

Para a TC1 o protagonismo docente está relacionado à criatividade fortalecida a partir de suas experiências. Ela ressalta que esse protagonismo só pode ser desenvolvido a partir da reflexão sobre a prática e do estudo para realimentar essa prática:

[...] eu entendo que seja mesmo essa criatividade que o professor vai construindo ao longo da sua experiência pra ver as melhores maneiras que ele pode utilizar para gerar a aprendizagem do aluno [...] só é possível ele ser ampliado, ele existir se houver estudo, se houver reflexão sobre a prática docente [...] Sair da prática e voltar à prática... com essa fundamentação teórica pra nem ser tecnicismo e nem pragmatismo. (TC1).

Para o TC2 o protagonismo docente é visto como a atuação do professor de maneira inovadora a partir do aperfeiçoamento constante do seu fazer pedagógico: *“o protagonismo docente é quando, [...] no meu ponto de vista, é quando o professor se coloca na condição de protagonista, inovando e sempre buscando aperfeiçoar a sua prática docente [...]”*.

Na visão da TC1 e do TC2 o protagonismo docente está relacionado com a capacidade do professor de refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão enriquecer os seus conhecimentos para aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. A TC1 chama a atenção para a necessidade do professor continuar estudando ao longo do exercício da sua profissão para aliar teoria e prática. O posicionamento da TC1 dialoga com a proposição de Mizukami et al (2002, p.31) ao argumentar que o conceito de formação docente deve estar “relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida [...]”.

As proposições desses sujeitos estão relacionadas com a posição de Imbernón (2011, p. 50) quando ele destaca como um dos eixos importantes da formação permanente “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade

do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. Freire (1996) considera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Segundo Nóvoa (2009, p.40) a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

A PF1 afirma que protagonismo docente está relacionado à capacidade do professor de ser sujeito ativo da sua prática a partir da capacidade de resolver situações problemas e de procurar sempre alternativas que fortaleçam a sua atuação na sala de aula, sem esperar por respostas prontas para os desafios vivenciados no desenvolvimento de sua função. Ela destaca que:

É o professor ele ser proativo. Ele sair da sua zona de conforto, ele se reciclar, ele procurar maneiras, alternativas, não ficar naquela mesmice de esperar uma formação com material pronto que ele possa usar e só, simplesmente, usar por usar porque está pronto, mas ele saber adequar, ele saber reinventar, ele saber é otimizar a ideia, ter um plano B sempre é ver que o processo de ensino-aprendizagem é um caminho de múltiplas escolhas [...] (PF2).

A PF3 considera que o protagonismo docente se refere à atuação mais ativa do professor que busca sempre aperfeiçoar o seu conhecimento e compartilhar saberes e experiências. Ela ressalta que *“é você ser um professor atuante na busca constante de aperfeiçoamento de aprendizagem [...] está buscando e compartilhando saberes”*.

Para a PF1 e a PF3 o protagonismo docente mantém uma relação direta com a atuação do professor como sujeito ativo no desenvolvimento da sua prática e no seu processo de formação. Elas consideram que o professor precisa ser proativo no sentido de buscar soluções para os problemas que surgem no contexto da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014, p.230) argumenta que o professor não é aquele que apenas aplica os conhecimentos produzidos por outros sujeitos, mas “um sujeito que assume sua prática a

partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir da qual ele a estrutura e a orienta”.

De acordo com Imbernón (2009, p.53) a formação permanente dos professores que promove o desenvolvimento da capacidade de resolver situações-problemas requer “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças”. Os professores de fato precisam se sentir sujeitos ativos não só na sua prática diária em sala de aula, mas também na formação continuada.

Freire (1996) argumenta que

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.18).

Segundo Freire, a formação docente deve partir da prática pedagógica do professor e a postura dos educadores no contexto dessa formação precisa ser ativa no sentido de dialogar com o formador para que, assim, possam construir novos conhecimentos que sirvam de base para aperfeiçoar o exercício de sua função. De acordo com Freire (1996, p.12) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para a PF2 o protagonismo docente é visto como prática inovadora desenvolvida a partir de novas metodologias e é comparado ao protagonismo estudantil. Ela considera que o protagonismo docente é *“[...] essa prática inovadora que a gente tem que abraçar, assim como existe o protagonismo estudantil tem o nosso também. Eu acho que a abertura que eu tenho que ter enquanto docente pra levar o novo através de novas metodologias pra sala de aula”*.

A PF2 relaciona o protagonismo docente à capacidade de inovar dos professores a partir de novas metodologias. Ela faz referência à abertura ao novo e compara o protagonismo docente ao protagonismo estudantil. Considerando que o protagonismo estudantil propõe uma participação mais ativa do aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem a partir de uma atuação mais autônoma mediada pelo professor, infere-se que a comparação estabelecida pela PF2 diz respeito à participação ativa do professor no seu processo de formação que deve ser mediado pelo estudo, pela pesquisa e reflexão sobre a prática para que possa desenvolver a sua criatividade e a partir disso propor inovações no contexto da sua prática.

Nóvoa (2009, p.35) ressalta que a formação de professores deve ocorrer “num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação”.

A respeito dos professores formadores, os entrevistados os percebem de forma positiva. Eles consideram que o fato do professor conhecer a realidade da sala de aula contribui para a aceitação e êxito das formações, mas ressaltam os desafios que estão presentes nessa atuação como a questão da limitação do tempo do professor para estudar e planejar essas formações, além da insegurança na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

De acordo com a PF1 O professor é considerado como uma referência como formador pelo fato de conhecer de perto o contexto da sala de aula, mas nem sempre está disponível para ser formador e uma das dificuldades é a questão do tempo. A PC1 afirma que

[...] são os professores que são conhecedores das dificuldades e anseios. Eles têm o conhecimento da realidade que a gente vive. [...] como limite eu vejo, muitas vezes, a disponibilidade do professor que nem todos tem essa disponibilidade para ser formador, e, muitas vezes, a questão do tempo também pra conciliar com as atividades da escola e as possibilidades que eu vejo é de engrandecimento profissional e pessoal [...] (PF1).

O professor como formador de seus pares incentiva uma maior participação dos seus pares na formação, mas eles reclamam da limitação do tempo disponível que possuem para participar como formadores. O CE2 afirma que

[...] quando é o próprio professor que está à frente das formações percebemos que os colegas eles tendem a participar mais, chama mais a atenção porque é o próprio colega que está ali na prática de sala de aula que está também ali desenvolvendo alguma temática [...] eles relatam muito a questão do tempo... que eles precisam de mais tempo pra planejar, mais tempo pra estudo e com a rotina que eles tem das turmas já que lecionam, eles acham que talvez não conseguiriam desenvolver com qualidade [...] (CE2).

A PF1 e o CE2 consideram relevante a atuação do professor como formador de seus pares e justificam essa relevância tendo em vista que o professor conhece o contexto da sala de aula e esse conhecimento aproxima os professores e desperta um interesse maior pela formação. Nóvoa (2009, p.37) insiste “na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

O Projeto Professor Aprendiz ganha destaque no momento que coloca o professor como formador de seus pares e diferencia-se de outros modelos de formação ao propor que a formação continuada seja planejada e conduzida pelos docentes enfatizando uma de suas principais premissas que é o protagonismo docente. A intenção é suscitar nos professores sua capacidade crítica de se posicionar como sujeito que é capaz de construir conhecimento a partir da troca de experiências com seus pares e da reflexão sobre a prática, mas é possível inferir a partir do posicionamento dos sujeitos desta pesquisa ao longo das entrevistas que, em alguns momentos formativo,s os docentes ainda concebem a formação continuada como um espaço privilegiado para aprimorar o saber-fazer a partir da técnica e, encarram os professores formadores como especialistas que devem fazer o repasse de conteúdos para serem aplicados na sala de aula.

De acordo com Shön (2000) a interação que ocorre a partir da prática docente possibilita a produção de conhecimento quando os professores são capazes de refletir e dialogar sobre o que vivenciam na referida prática. Para ele, o professor precisa refletir durante a ação e sobre a ação para que possa evoluir no seu desenvolvimento profissional. O referido autor ressalta que os professores não devem se contentar com uma formação que se baseia na aplicação de conhecimentos teóricos na forma de receitas, pois cada situação vivenciada é única e exige a reflexão em e sobre a ação, considerando os problemas identificados para, assim, propor as soluções mais adequadas.

Um dos desafios apresentados por esses sujeitos diz respeito à indisponibilidade de tempo de alguns professores para atuarem como formadores de seus pares. Esses professores argumentam que devido à carga horária de trabalho que desenvolvem na sala de aula não dispõem de tempo para estudar e planejar as formações e esse aspecto tem contribuído para acentuar dificuldade que a CREDE 15 enfrenta no momento de selecionar esses formadores. A chamada pública que é lançada por meio do Projeto Professor Aprendiz para a seleção de formadores determina que os professores bolsistas selecionados devem desenvolver as atividades de estudo, planejamento e formação em tempo distinto e complementar ao da sua lotação na escola, pois sua atuação como bolsista não dará direito à redução ou liberação das suas atividades docentes na escola. Infere-se que é necessário pensar na flexibilização da carga horária de trabalho dos docentes que atuam como formadores de seus pares e de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa essa flexibilidade pode ocorrer na carga horária destinada ao planejamento e, também, na lotação do professor na sala de aula.

O exercício da profissão docente é permeado por uma série de dificuldades estruturais como, por exemplo, a valorização da carreira docente pelo poder público e pela sociedade de um modo geral, o excesso de trabalho que dificulta o investimento numa formação mais consistente que leve em consideração o contexto da sala de aula a partir da troca de experiências entre pares e da reflexão crítica sobre a prática, além dos problemas de infraestrutura básica que ainda existem na realidade da maioria das escolas.

É preciso ressignificar a formação inicial dos professores aproximando a universidade da escola por meio da problematização e da pesquisa a partir das práticas desenvolvidas na escola e fortalecer a formação continuada tendo o professor como a liderança maior nesse processo e, para isso, ele precisa dispor de conhecimento, tempo, motivação e condições materiais para conduzir esse processo, além disso, é preciso investir na infraestrutura necessária ao exercício da docência e tornar a carreira docente mais atrativa a partir de um plano de carreira bem estruturado que favoreça aos professores as condições de se dedicar com mais intensidade ao desenvolvimento de sua prática, tendo em vista que ele precisa superar a sobrecarga de trabalho e se dedicar ao estudo e à pesquisa para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à estruturação da carreira docente, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 206, a LDB no seu artigo 67 e o PNE na sua meta 18 asseguram a estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, mas na prática muitos governos, tanto estaduais quanto municipais, ignoram essa recomendação legal que é uma das prerrogativas para que se tenha uma educação de qualidade pautada numa formação profissional mais adequada, além do pertencimento à carreira docente.

Imbernón (2011, p.92) identifica o formador dos professores como um assessor da formação permanente e ressalta que a “figura do especialista externo à escola deu lugar a um conceito de assessoria em que predominam profissionais provenientes do contexto escolar”. Ele ressalta que “a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões [...] são temas-chave dessa assessoria”. (Imbernón, 2011, p.97).

Pimenta (1997, p.12) destaca que “[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...]”. Essa consideração da autora dialoga com a necessidade de flexibilizar a carga horária dos professores formadores, considerando a escola como

lócus privilegiado de formação, faz-se necessário abrir espaço para que essa formação esteja alinhada ao planejamento e à atividade docente desenvolvida pelos professores.

A atuação do professor como formador de seus pares é considerada como um desafio pelo fato de muitos professores não estarem dispostos a compartilhar saberes e trocar experiências com os seus pares. A CE1 considera que

[...] é um grande desafio porque não é fácil, professor formar professor [...] é, realmente, não é fácil, mas é uma oportunidade que cada um de nós encontra, no sentido também do nosso crescimento profissional, a gente também poder estar compartilhando saberes e aprendendo também com os colegas de trabalho [...] É necessário que os professores abram mais a mente nesse sentido de que o conhecimento ele precisa ser partilhado e se ele tem o perfil que ele precisa também se colocar também como um protagonista [...] (CE1).

Os professores são importantes como formadores de seus pares porque conhecem a realidade vivenciada na sala de aula, mas alguns professores mais experientes não valorizam o trabalho do professor formador. A PC2 argumenta que

É muito importante termos nossos pares como formadores, pois estes conhecem a realidade, dificuldades da sala de aula, da quantidade de alunos, do tempo de planejamento [...] A maior dificuldade que observo é que alguns professores que têm uma maior experiência eles menosprezam as ideias da formadora. (PC2).

Nas considerações apresentadas pela CE1 e PC2 percebe-se a valorização do papel do professor como formador de seus pares, mas há o indicativo de uma visão individualista apresentada por alguns professores com a relação à formação continuada. De acordo com a CE1 e a PC2 alguns professores apresentam certa resistência com a relação à formação entre pares e parecem não valorizar a troca de experiências e nem o trabalho do professor como formador de seus pares.

Ao se referir à repercussão do individualismo na formação docente Imbernón (2009, p.63-64) argumenta que

Nessa formação institucional colaborativa, deve ser evitado um dos grandes malefícios da docência: o isolamento, o funcionamento celularista ou “celularismo escolar” em que os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada e mal entendida, a privacidade. A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada um a seu modo”(IMBERNÓN, 2009, p.63-64).

O autor propõe uma reflexão importante sobre a necessidade de romper com o individualismo presente no exercício da docência a partir de uma formação colaborativa na qual os docentes podem compartilhar suas experiências levando em consideração que “o compartilhar de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional.”(Imbernón, 2009, p.64). Ele, também, destaca que o isolamento provoca o desencanto e a desilusão pelo que se faz, fortalecendo a concepção de educação fundamentada numa sociedade egoísta, não solidária e competitiva.

Nesse sentido, ficou evidenciado nas considerações desses sujeitos que é necessário despertar em alguns professores cursistas o interesse e a valorização da formação continuada centrada na prática desenvolvida por eles, tendo em vista, que os saberes pedagógicos são produzidos a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos mediados pela investigação da prática para transformar o saber-fazer num processo constante de aprendizagem e construção da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Professor Aprendiz contempla um modelo de formação que está ancorado no protagonismo docente dos professores, na sua capacidade de produzir conhecimento a partir de prática desenvolvida na sala de aula e na sua autonomia para refletir sobre o seu fazer pedagógico de maneira individual e coletiva e, a partir dessa análise reflexiva, promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, mas foi possível perceber através da análise dos dados coletados nas entrevistas que ainda persistem algumas fragilidades no sentido de fazer com que as formações tenham uma participação mais intensa e colaborativa por parte dos professores cursistas e que seja fortalecida a vivência da reflexão crítica sobre a prática, além da superação da concepção de que a formação deve estar centrada num modelo teórico-metodológico para ser reproduzido na sala de aula.

A formação continuada de professores é, sem dúvida, um dos requisitos básicos para a valorização e qualificação do trabalho docente, principalmente, quando é realizada a partir do contexto escolar e leva em consideração as experiências adquiridas pelo professor no exercício da sua profissão e gera o debate e a reflexão a partir dos saberes construídos e utilizados na prática pedagógica. Imbernón (2011, p.111) ressalta que “devemos considerar que a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas”.

Nesse contexto, considera-se que esta pesquisa pode se constituir como um importante estudo de como a formação continuada pode ser percebida a partir do protagonismo docente e da prática pedagógica efetivada nas escolas para embasar a reflexão crítica e a colaboração entre os professores e estruturar um modelo de formação com ênfase na prática como atividade formadora e transformadora do contexto escolar, repercutindo na profissionalização dos docentes. Acredita-se que outros estudos possam ser realizados para enriquecer o que foi proposto nesta pesquisa e que não foi possível apreender nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CEARÁ. Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, CE. 31 jul. 2008. Série 2. Ano XI. Nº 144. Caderno 1. p. 12. 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz: o protagonismo docente na rede estadual de ensino médio**. 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, A. Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, A. Bernadete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al, **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFJScar, 2002.

NÓVOA, Antônio (1992). **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, Antônio. **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num Tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 01/05/2020.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas**: propagando um ensino desigual para todos. Capítulo 2, p. 37-50, In ROTHEN, João Carlos e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.020)

CYBERFORMAÇÃO PARA USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

Sérgio Morais Cavalcante Filho

Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sergio.smcf@gmail.com;

Valdeir Pereira Silva

Mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, valdeirpereira74@gmail.com;

RESUMO

Ao longo dos últimos anos, diferentes pesquisadores se debruçaram aos estudos das potencialidades e implicações dos recursos tecnológicos digitais e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem. Estas ferramentas são comumente postas como recursos que possibilitam melhorias significativas na formação educacional, entretanto alguns professores estavam aquém dessa implementação até o momento em que se tornaram necessárias para a continuidade do processo educativo devido a pandemia causada pela doença do coronavírus. Assim, os professores tiveram que adquirir diferentes habilidades para realizar um processo didático fomentado pelas tecnologias. Nesta perspectiva, este trabalho objetiva investigar o processo de ensino e aprendizagem de competências para uso das mídias digitais na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia frente às práticas e reflexões dentro do Ensino Remoto. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa de natureza aplicada com fins exploratórios de acordo com os estudos de Gil (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013).

Foi desenvolvido um estudo bibliográfico a partir de Libâneo (2006), Gatti (2010), Rosa (2011), Mussato e Rosa (2013) e Arruda (2020), juntamente com a aplicação de um *survey* com dezessete (17) alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular do sertão pernambucano. Os resultados apontam para o alcance de aquisição de saberes, habilidades e aptidões para com o uso das mídias digitais e recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a ciberformação docente se configura em uma possibilidade permissível para o cenário educacional vigente, a qual os sujeitos participantes da pesquisa pontuaram vivenciar parcialmente, inferindo na construção de competências para a utilização e aplicação das tecnologias e mídias digitais na Educação.

Palavras-chave: Ciberformação; Formação Docente; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A função social da escola é educar para as novas gerações, possibilitando ao alunado a construção de saberes, competências, habilidades e a reflexões críticas sobre o universo ao seu redor, conforme aponta Bueno (2001). Dentre os diferentes sujeitos responsáveis pela formação educacional do aluno, os quais formam a comunidade escolar, o professor possui maior destaque, bem como sua formação inicial e continuada estão sempre em evidência nos debates sobre Educação em todo o mundo.

A construção do conhecimento nas instituições de ensino passa a atuação do professor. É certo que não exclusivamente pela sua transmissão ou exposição de conteúdos, mas pela sua mediação, bem como, por meio da promoção de ações que possibilitem o aluno aprender. O processo de ensino tem como resultado uma articulação didática entre ensino e aprendizagem, sendo essa articulação a tarefa principal do professor (LIBÂNEO, 2006).

O processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade ganhou novas conduções devido a utilização do Ensino Remoto¹. O uso do espaço digital para continuidade do processo educativo trouxe inúmeros desafios à profissão docente, principalmente no que se refere a seleção dos materiais e recursos didáticos a serem utilizados antes, durante e após as aulas remotas. Freitas, Almeida e Fontenele (2021) apontam que o ensino remoto de caráter emergencial tem sido um desafio para os professores, alunos e famílias devido à falta de domínio e disponibilidade de recursos.

Entretanto, ao mesmo tempo possibilitou que geral novas complexidades à Educação, inferiu na inserção desses recursos de forma mais enfática no fomento da aprendizagem. Tal situação permitiu vislumbrar o que advogam Bonilla e Pretto (2000) e Almeida, Alves e Lemos (2014), que o uso de métodos com recursos tecnológicos e

1 O Ensino Remoto é um modelo de ensino implementado de forma emergencial devido a pandemia causada pela doença do Coronavírus (Covid-19), onde professores e alunos desenvolvem ações educativas por intermédio das tecnologias digitais, mantendo o distanciamento social. Vale ressaltar que o Ensino Remoto não se refere à Educação a Distância, pois esta última tem uma organização e predisposição distinta (ARRUDA, 2020).

suas aplicações, em especial as mídias digitais, podem favorecer a construção do conhecimento.

Todavia, ressaltamos que o desenvolvimento de competências para uso das mídias digitais na formação do professor é condicionante para o sucesso da aplicabilidade das ferramentas e mídias digitais no processo educativo, por isso nos dedicamos ao seu estudo.

É nesse contexto que apresentamos a justificação desse estudo, uma vez que o professor deve adotar uma postura crítica e reflexiva sobre sua atuação, o que permite o aperfeiçoamento didático-metodológico profissional. Destacamos ainda o desejo pessoal, uma vez que o objeto de estudo e sujeitos participantes da pesquisa, alunos devidamente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular do sertão pernambucano, foram definidos diante a atuação do pesquisador enquanto docente e participante direto da formação desses futuros professores.

Além disso, o estudo contribui cientificamente e socialmente como pesquisa atual por trazer o contexto do momento presente e despertar a atenção especial que a temática carece, respectivamente. Pois, integração entre tecnologias e educação, conforme Bonilla e Pretto (2000) tem sido alvo de políticas públicas brasileiras desde meados da década de 70 e 80, enquanto a formação docente ocasionalmente mantém uma tendência pedagógica tradicional² e tecnicista³, conforme pesquisa realizada por Gatti (2010).

Diante dos aspectos elucidados e inferindo que o processo educativo adotará de forma permanente práticas pedagógicas com a utilização das ferramentas e mídias digitais, apresentamos a questão principal da pesquisa: Os licenciandos em Pedagogia, professores em formação, estão construindo competências para o

2 A Tendência Tradicional consiste na filosofia do professor como centro do processo educativo e o aluno enquanto aquele que “grava” as informações repassadas mediante a escuta e exercícios repetitivos. Os conteúdos programáticos não refletem os interesses dos alunos e/ou sua realidade (LIBÂNEO, 2006).

3 A Tendência Tecnicista tem cunho numa aprendizagem instrumental de modo sistêmico vinculado às demandas do mercado de trabalho, porém sem a promoção emancipatória do aluno. A escola tem o papel de modelar o aluno, dando ênfase ao aprender a fazer em detrimento de um processo crítico e reflexivo (LIBÂNEO, 2006).

uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da aplicabilidade das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem?

A partir da questão principal, outras questões secundárias norteiam a realização desse estudo: os alunos que cursaram mais períodos compreendem melhor o uso das TDIC e as mídias digitais? Há uma correlação entre cursar a disciplina específica sobre TDIC e a construção de competências para uso das mídias digitais?

Tomando como importantes os aspectos acima elucidados e para responder as questões principal e secundárias que direcionam este trabalho, bem como validar ou refutar as hipóteses apresentadas, objetivamos investigar o processo de ensino e aprendizagem de competências para uso das mídias digitais na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia frente às práticas e reflexões dentro do Ensino Remoto.

Especificamente, pretendemos: i. Refletir teoricamente sobre a formação docente para o contexto do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e dos diferentes tipos de mídias digitais; ii. Examinar por meio de um questionário aplicado com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, as construções de competências para utilização de mídias digitais no processo educativo; e iii. Analisar e confrontar os dados coletados com o levantamento teórico que embasa o estudo científico.

No que se refere a abordagem metodológica de acordo com os estudos de Gil (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa classifica-se em quatro (04) níveis, a saber: no primeiro nível, a abordagem da pesquisa será do tipo qualitativa; o segundo nível de classificação, a natureza da pesquisa, do tipo aplicada; no que refere aos fins da pesquisa, terceiro nível classificatório, do tipo exploratória; no quarto nível, utilizaremos dois (02) métodos ou procedimentos técnicos: (i) a pesquisa bibliográfica; e (ii) pesquisa com *survey*.

Por fim, para coleta de dados, optamos por desenvolver um questionário contendo questões subjetivas, cuja aplicação se deu junto a dezessete (17) licenciandos em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular do sertão pernambucano. Os resultados apontam para o alcance de aquisição de saberes, habilidades e aptidões para com o uso das mídias digitais e recursos tecnológicos

no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, compreendemos que continua a necessidade de um estudo teórico-prático mais aprofundado sobre a formação inicial docente.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O percurso formativo inicial docente abrange várias competências indispensáveis à atuação do professor em sala de aula. Os cursos de licenciatura têm como premissa: possibilitar a construção dessas competências a fim de que os professores em formação saiam da instituição preparados para ensinar. Ação esta que é própria e inerente do ofício do professor. Ressaltamos que a aplicação do termo “ensinar” aqui adotado, vai além do descrito no dicionário, por exemplo: “dar aulas”; “transmitir experiências” (PRIBERAM, 2021).

Embasados em Libâneo (2006), compreendemos o processo de ensino como articulação didática entre as competências docentes e a implementação desses conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas. Isto é, segundo o próprio autor, “o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são promovidas condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos” (LIBÂNEO, 2006, p. 89).

A pandemia impediu a oferta de aulas presenciais dentro das instituições de ensino por todo o mundo, a mediação didática do professor teve que se adaptar ao novo cenário, o digital. Os ambientes on-line e digital tornaram-se as novas salas de aulas. Diante disso, o professor transformou sua atuação e teve que inserir e considerar novos recursos e ferramentas para o prosseguimento do processo educativo.

O ensino remoto ou educação remota emergencial como menciona Arruda (2020, p. 265) “é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise” pandêmica. O autor aponta algumas semelhanças com a educação presencial devido aos horários específicos, porém apresenta inúmeras possibilidades diante ações colaborativas, gravações, ferramentas assíncronas, dentre

outras atividades a serem utilizadas de acordo com as diferentes modalidades de Educação.

De modo mais específico, o ensino remoto na Educação Superior apresenta singularidades diferentes da Educação Básica, pois existem menos resistências ao uso das ferramentas tecnológicas, bem como ao seu acesso, uma vez que o número de pessoas sem tais recursos nesta modalidade de Educação é reduzido (ARRUDA, 2020). Além disso, torna-se uma vivência concreta da discussão da inserção das tecnologias na Educação, visto que os alunos estão experienciando a utilização de tais recursos.

Vale ressaltar que a busca pela promoção de uma Educação fomentada pelas tecnologias advém de diferentes políticas públicas por meio de programas e projetos do governo federal datado de meados da década de 70 e se intensifica nas décadas seguintes (BONILLA; PRETTO, 2000). Porém a formação de professores ao longo da história apresenta algumas fragmentações e aqui destacamos duas, a partir dos estudos de Gatti (2010), a desarticulação teórico-prática e a ausência do uso das tecnologias neste processo.

Mesmo com o avanço científico e tecnológico somado a diversos estudos e dados empíricos, os quais constataam as potencialidades da aplicabilidade das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores ainda se apresenta aquém do que o contexto que o século XXI exige. Logo, a implementação do ensino remoto se apresenta como uma possibilidade de corroborar com o processo formativo docente para o contexto da cultura digital ou, simplesmente, a promoção de uma ciberformação docente.

Os autores Rosa (2011) e Mussato e Rosa (2013) utilizam o termo ciberformação em referência a uma formação docente que responde ao cenário de uma educação fomentada por práticas digitais em questão de recursos, métodos e estratégias didático-pedagógicas. Para os autores o termo é a junção do prefixo cyber, o qual se refere ao contexto tecnológico e do termo formação em seu sentido natural.

A ciberformação compreende a usabilidade dos espaços e recursos tecnológicos como parte integrada do processo formativo, neste caso, de professores, o qual permite que esses sujeitos desenvolvam competências sobre os mesmos. Ao realizar ações práticas com apoio das TDIC, os professores em formação terão

conhecimentos e habilidades concretas diante dos recursos aplicados, e em decorrências destes fazer inferências sobre as novas tecnologias (ROSA, 2011; MUSSATO; ROSA, 2013).

Sem desprezar as demais áreas de conhecimento, a cyberformação atua como uma formação complementar. Por exemplo, a formação de professores de Pedagogia compreende a formação pedagógica e específica, numa perspectiva de cyberformação do Pedagogo, além das duas dimensões, acrescentaria a dimensão tecnológica, sendo responsável por promover aplicações pedagógicas e didáticas por meio das TDIC.

A aplicabilidade das TDIC no ensino e aprendizagem devem ser conscientes e intencionais para que o aluno não compreenda esses recursos como ferramentas de entretenimento. Cabe ao professor compreender e desenvolver um uso que corrobora no processo didático em detrimento de um uso mecânico e tecnicista.

Por isso, pensar em uma formação docente nesta perspectiva não se configura meramente na construção de habilidades práticas e técnicas, mas em construções de competências, as quais exprimem conhecimentos, habilidades e aptidões para sua utilização. Acreditamos que o desenvolvimento dessa organização formativa apresenta possíveis respostas aos anseios postos por Gatti (2010) sobre a necessidade de mudanças significativas na formação dos professores no Brasil.

Destarte, a cyberformação pode ser um caminho favorável para a formação docente frente ao cenário educacional brasileiro, pensando no contexto atual do Ensino Remoto, como também nas novas ações didático-metodológicas a serem postas em práticas no retorno ao ensino presencial que esperamos a continuidade de ações fomentadas pelas TDIC.

MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

O termo mídia, origina-se do inglês media, palavra que se refere aos meios de comunicação social. Esses meios, por sua vez, são os suportes de propagação de informações como jornal, revista, livro, rádio, televisão, cinema, entre outros. A partir de diferentes técnicas, as informações foram codificadas e decodificadas em nível “molecular” através de estruturas numéricas que se relacionam

diretamente com a informática e suas aplicações. A palavra digital tem sido designada para se referir a uma informação codificada em uma base numérica binária, como imagens e textos digitais (MILL, 2018).

Portanto, a expressão mídias digitais é utilizada para referenciar qualquer mídia que utilize, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC como computadores, tablets, smartphones, entre outros, para desenvolver e/ou explorar produções gráficas, textuais, visuais, audiovisuais etc., como comunicação on-line ou off-line por meio da rede mundial de computadores (MILL, 2018).

As TDIC e, conseqüentemente, suas aplicações midiáticas digitais são alvo de pesquisas educacionais há vários anos, dado suas possibilidades para o processo educativo, uma vez que proporciona infinitas aplicações e interações (BONILLA; PRETTO, 2000; ALMEIDA; ALVES; LEMOS, 2014).

Uma das principais características desses recursos é justamente na relação entre o usuário, neste caso, o aluno e a informação. Nesta interseção e sob orientações e direcionamentos infere-se a construção do conhecimento e a aquisição de saberes. Logo, este processo acontece de forma não linear, visual, sonora, textual, hipertextual, entre outros, mas sobretudo ativo visto que é o próprio usuário responsável pelo caminho trilhado. Tal entendimento é corroborado por Libâneo (2006) ao discorrer que a aprendizagem é construída a partir da aquisição de saberes mediante a atividade realizada pelo aluno.

Diante disso, se faz necessário esclarecer que a concepção da aprendizagem ativa antecede o uso de mídias e tecnologias digitais, isto é, a construção do conhecimento escolar deve ter como protagonista o próprio aluno, independente dos recursos e ferramentas utilizados neste processo. Todavia, a partir do uso desses recursos se exige uma postura mais autônoma e ativa do aluno.

As TDIC e as mídias digitais carecem de interação e/ou comandos para seu desenvolvimento e funcionamento, por isso os usuários ao indicarem instruções de controles já estão sendo ativos, ganhando mais ênfase ao tempo que determina os caminhos a seguir dentro dos materiais que apresentam o conteúdo em estudo

As diferentes atividades e interações realizadas com o conteúdo digital podem ser associadas ao que Libâneo (2006, p. 104)

chama de estudo ativo, o qual desdobra-se na “assimilação de conhecimentos e habilidades e, por meio destes, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas”. Mas o autor reforça que para o estudo ser ativo é imprescindível o trabalho docente.

Assim, Libâneo (2006) ainda acrescenta que o professor além de atuar como o mediador da construção do conhecimento deve promover o incentivo aos estudos com explicações e materiais que instiguem e mostrem a importância do conteúdo programático; estimular o protagonismo e ativismo dos alunos para que este reconheça o seu papel no processo educativo; orientar a resolução de problemas, considerando as realidades locais; e principalmente, suscitar no aluno que o estudo e conhecimento seja fonte de auto-satisfação, fomentando o seu desenvolvimento e progresso cognoscente.

METODOLOGIA

A pesquisa científica pode ser compreendida como um processo racional e sistemático que mobiliza os conhecimentos historicamente construídos com a aplicação de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, os quais refletem as diferentes etapas da investigação com vistas a levantar possíveis respostas para determinados problemas. (GIL, 2002).

Inúmeros pesquisadores se dedicam aos estudos sobre os diferentes procedimentos científicos para a realização de investigações, como Gil (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013), entre outros, indicam a existência de níveis de classificação da pesquisa científica. Esta classificação se faz indispensável, uma vez que possibilita visualizar as congruências e incongruências entre pesquisas já realizadas e permite os leitores a reconhecer as etapas percorridas para realização do estudo.

Neste sentido, esta investigação será classificada em quatro (04) níveis, a saber: abordagem da pesquisa, natureza da pesquisa, fins da pesquisa e método da pesquisa. Vale ressaltar que descreveremos sumariamente cada nível, apresentaremos os motivos pelos quais justificam as escolhas tomadas.

No primeiro nível, a abordagem da pesquisa será do tipo *qualitativa* que permite a compreensão da subjetividade das “ações e

relações humanas”, as quais não são mensuráveis por uma abordagem meramente quantitativa (MINAYO, 1994); no segundo nível de classificação, a natureza da pesquisa, do tipo *aplicada* por se tratar de uma investigação com vistas a interesse locais com problema específico (PRODANOV; FREITAS, 2013); no que refere aos fins da pesquisa, terceiro nível classificatório, do tipo *exploratória*, dado que compreende a um estudo inicial, isto é, proporciona apresentar e compreender a problemática a partir de levantamento teórico e entrevistas com sujeitos que vivenciaram o problema (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013); e no quarto nível, utilizaremos dois (02) métodos ou procedimentos técnicos, escolhidos a partir das orientações de Flick (2013): (i) a pesquisa bibliográfica, pois em concordância com Gil (2002) a revisão bibliográfica é parte integrante nos trabalhos acadêmicos; e (ii) pesquisa com *survey*, a qual se caracteriza por uma investigação com “obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39).

Para coleta de dados, Flick (2013, p.91) afirma que o desenvolvimento de um “próprio instrumento”, no que se refere a construção, pelo pesquisador, de um material específico de acordo com os objetivos da pesquisa, permite “adaptá-lo às situações concretas” do problema investigado. Ou seja, com um instrumento formulado de acordo com os interesses da pesquisa, a coleta de dados tende a ser mais direcionada a responder o problema em estudo.

Portanto, optamos por desenvolver um questionário contendo dez (10) questões entre abertas e fechadas, onde os informantes poderão responder livremente e escolher sua resposta entre as alternativas disponíveis, respectivamente. Após as validações das questões e das alterações necessárias o questionário será aplicado com os sujeitos da pesquisa que são licenciandos em pedagogia de uma instituição particular do sertão pernambucano.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se dá mediante a aproximação do pesquisador com o público-alvo e por serem professores em formação vivenciando, obrigatoriamente, este novo modelo de ensino, o Ensino Remoto, que permite um reconhecimento dos

vieses práticos e reflexivos sobre a utilização de diferentes mídias digitais na construção do conhecimento na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem permeado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A análise dos dados se refere a uma etapa importantíssima da investigação científica, pois, a partir dela se seguem os próximos passos para a continuidade e/ou conclusão do estudo. Assim, o pesquisador deve estar atento aos obstáculos que podem impedir de realizar uma análise eficiente: a *ilusão do pesquisador* que pode gerar conclusões superficiais ou equivocadas; o *esquecimento dos significados* da pesquisa, onde o pesquisador se detém ao processo científico; e o *distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa* (MINAYO, 1994).

Por conseguinte, respeitando as orientações dispostas em Minayo (1994), analisaremos os dados coletados nesta investigação em quatro (04) processos: classificação, descrição, comparação e interpretação. Os processos são inter-relacionados entre si e possibilitam alcançar as três finalidades desta etapa conforme aponta a autora supracitada e seus colaboradores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

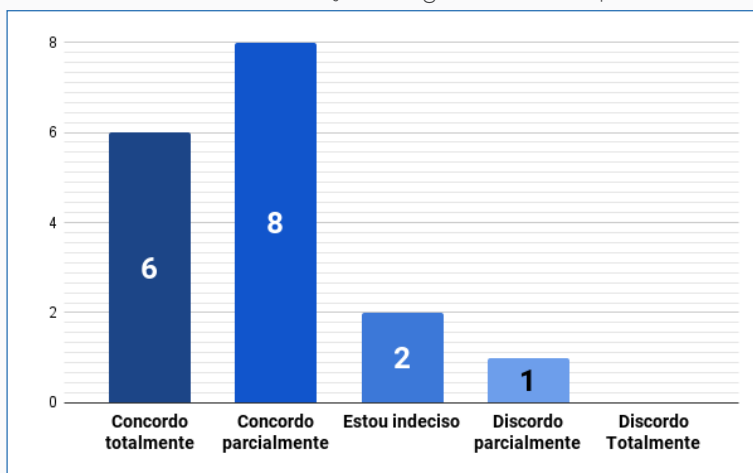
A coleta dos dados foi realizada no ano de 2021 com dezessete (17) alunos devidamente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada do sertão pernambucano. Dos dezessete (17) alunos, quatorze (14) são do sexo feminino e três (03) do sexo masculino, sendo estes com idades variadas entre 19 anos e 36 anos.

Do universo da amostra, temos: um (01) aluno matriculado no 2º período; dois (02) alunos matriculados no 3º período; sete (07) matriculados no 4º período; quatro (04) alunos matriculados no 5º período; e três (03) alunos matriculados no 6º período. Os alunos matriculados no 2º e 3º períodos estão na instituição há quase 1 ano e meio, o que representa que cursaram todas as disciplinas no modelo de Ensino Remoto, considerando a utilização deste modelo devido a pandemia causada pela doença provocada pelo coronavírus. Enquanto os demais alunos estão na instituição entre 2 anos até 3 anos.

Diante disso, percebemos que a grande parcela dos alunos, quatorze (14), cursaram uma gama de disciplinas, uma vez que estão em períodos mais elevados, no modelo presencial e no modelo remoto, apontando para um melhor entendimento da profissão e da própria formação.

Os participantes da pesquisa foram questionados a partir de diferentes afirmações e estes tinham que assinalar sobre sua concordância total, concordância, parcial, indecisão, discordância parcial ou discordância total. Inicialmente foram indagados sobre o curso, os componentes curriculares, os professores e as aulas dispunham de uma formação integrada e interdisciplinar para o uso das tecnologias e mídias digitais na educação. Os dados podem ser observados no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 01 – Formação Integral e Interdisciplinar



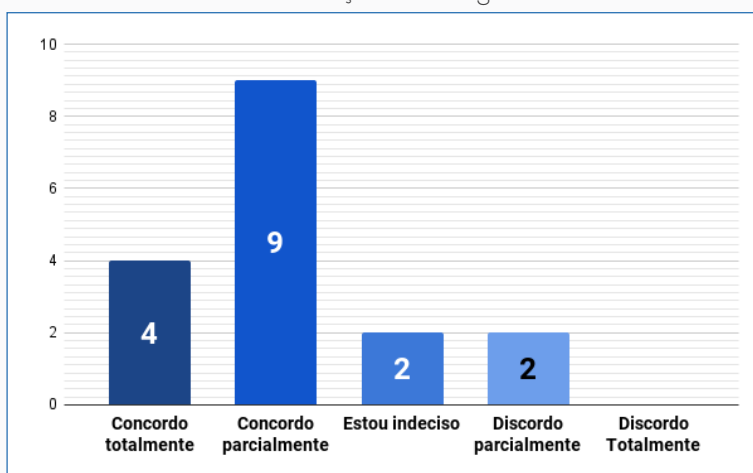
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas respostas percebemos que há uma predominância da concordância total e parcial, representando que a formação dos alunos está promovendo uma integração e interdisciplinaridade com para o uso das tecnologias e mídias. Tal entendimento nos leva a inferir sobre o desenvolvimento prático da formação, considerando a contemporaneidade, isto é, as competências e habilidades para a Educação do século XXI. Bem como, para a consolidação de

uma inovação no ensino e na aprendizagem como aponta Almeida, Alves e Lemos (2014).

A segunda questão, por sua vez, reforça os dados apresentados acima, pois visa justamente saber de forma específica se o curso promove uma formação que contempla o mundo tecnológico e midiático. Nove (09) alunos, conforme apresentado no gráfico 02, apontam concordar parcialmente com a afirmação, o que representa ainda a possibilidade de melhoria dessa articulação formativa. Destarte, dois (02) alunos expressaram indecisão e dois (2) alunos discordância parcial e, a partir disso, deduzimos que embora o curso apresenta experiências educativas para consolidação e construção de saberes, se faz necessário o aperfeiçoamento.

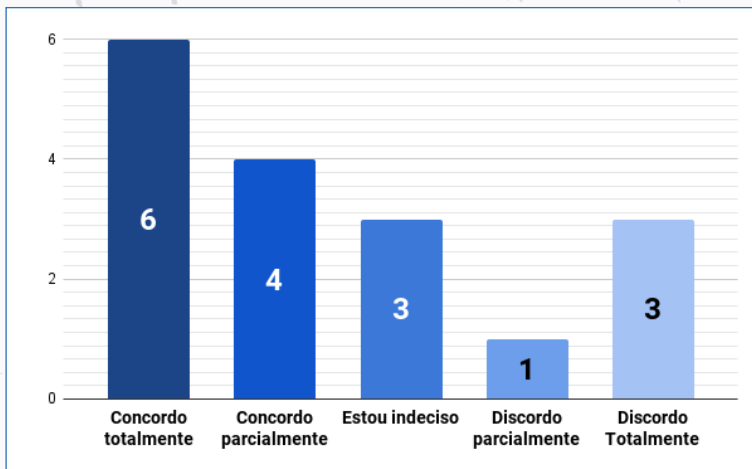
Gráfico 02 – Formação tecnológica e midiática



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A pergunta 3 versava sobre a participação em componentes curriculares específicos sobre a aplicabilidade das tecnologias e das mídias digitais no processo educativo escolar. Como podemos observar no gráfico 03, seis (06) alunos concordaram totalmente, quatro (04) concordaram parcialmente, três (03) ficaram indecisos, um (01) discordou parcialmente e três (3) discordaram parcialmente. Ao relacionar os dados desta pergunta com os de identificação dos participantes, compreendemos que os três (03) alunos que discordam totalmente são os alunos dos primeiros períodos, o que explica as respostas.

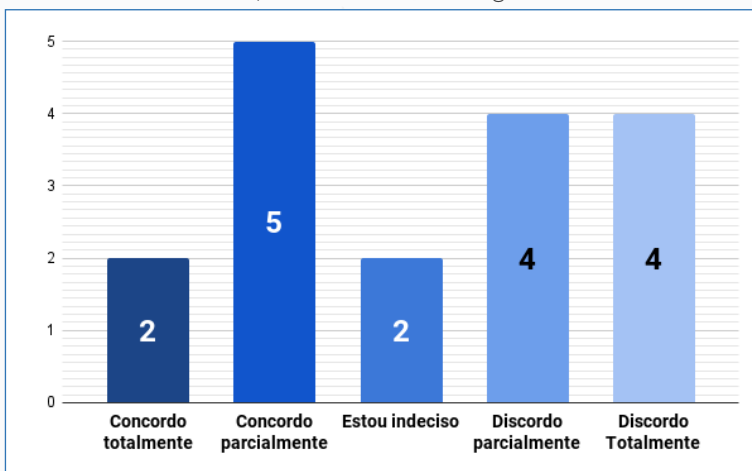
Gráfico 03 – Disciplinas sobre Tecnologias na Educação



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados da questão seguinte, pergunta 04, expressam uma equivalência mais acentuada entre as respostas como podemos visualizar no gráfico a seguir. Sete (07) alunos concordaram total e parcialmente, oito (08) alunos discordaram parcial e totalmente, enquanto dois (02) permaneceram indecisos sobre os componentes curriculares que abordam a temática de tecnologias e mídias digitais na educação serem suficientes.

Gráfico 04 – Disciplinas sobre Tecnologias são suficientes

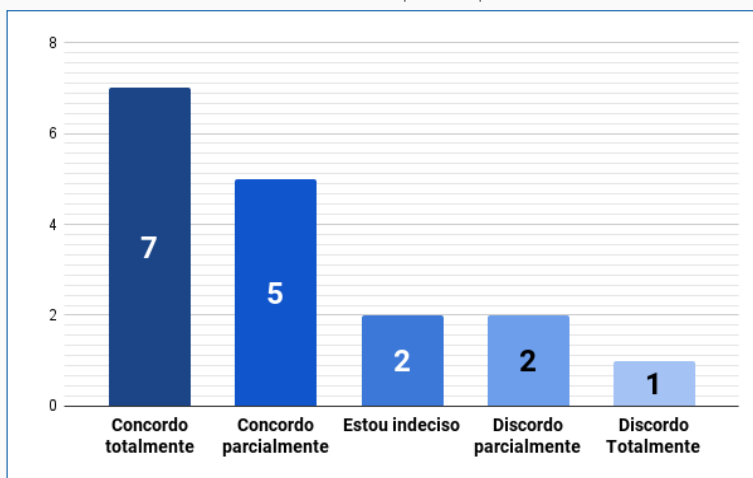


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Apresentamos a partir dos resultados que uma parcela dos alunos conseguiu compreender de forma satisfatória a temática a partir das disciplinas cursadas. Todavia, os alunos que não construíram tais entendimentos podem advir pelo fato de não terem cursado a disciplina específica sobre a temática, conforme exposto na questão anterior ou ainda pelo modo como a disciplina foi ministrada, uma vez que nos referimos a diferentes períodos que podem terem sido oferecidas por professores diferentes. Embora este não seja o foco de nossa investigação, os dados expostos nos provocam sobre a necessidade de investigar o processo didático docente frente a construção formativa dos alunos no que se refere à temática em estudo.

A questão 05 busca um melhor entendimento sobre o viés prático dos componentes curriculares, pois questiona se esses possibilitaram a implementação de recursos tecnológicos e mídias digitais em suas atividades, além de considerar esta temática em suas ementas.

Gráfico 05 – Disciplinas práticas



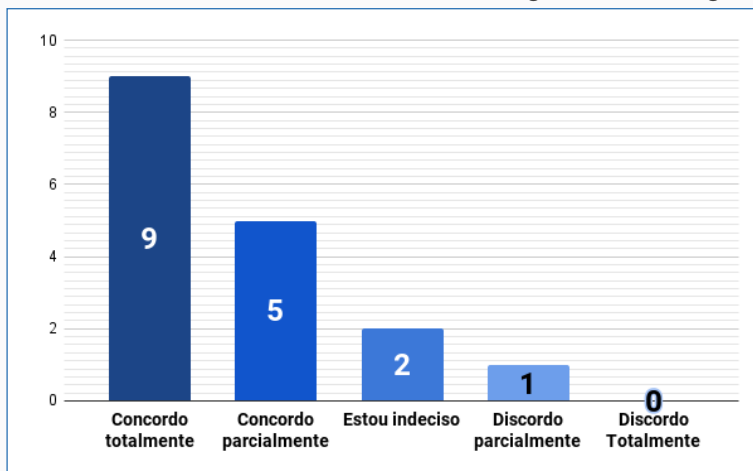
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Segundo os dados exibidos no gráfico 05, doze (12) dos dezessete (17) alunos assinalaram concordar total e parcialmente com a assertiva, desdobrando-se na percepção de uma formação prática dentro dos componentes curriculares que de acordo com Rosa (2011) e Mussato e Rosa (2013) podemos chamar de ciberformação.

Vale ressaltar que a pergunta não tem a intenção de restringir apenas a um componente curricular específico, mas sim a todos os componentes curriculares, pois dessa forma a construção de competências midiáticas e tecnológicas são construídas de forma interdisciplinar.

De acordo com Gatti (2010) a formação de professores carece da implementação de recursos tecnológicos, portanto, indagamos na questão 06 se os professores utilizam e articulam atividades didático-pedagógicas com as tecnologias e mídias digitais. Mesmo obtendo resultados de dois (02) alunos indecisos e um (01) aluno discordando parcialmente, os dados apontam para que os professores estão propiciando um processo educativo fomentado pelas tecnologias.

Gráfico 06 – Professores e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais

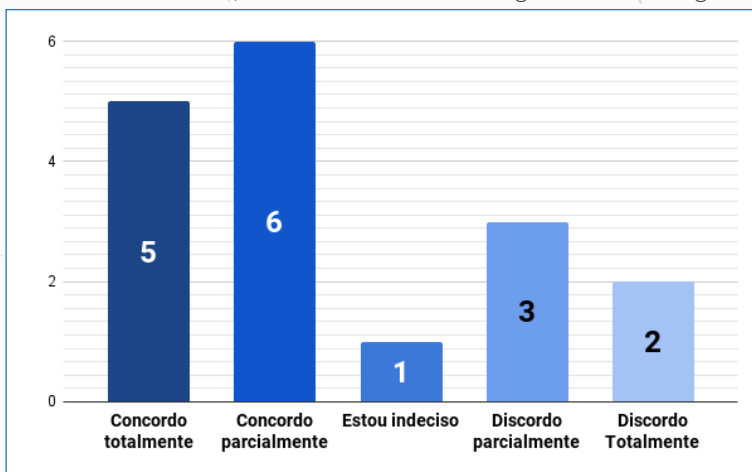


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Destacamos que o uso das tecnologias se tornou praticamente obrigatório com o início da pandemia causada pela doença do coronavírus, o que exigiu que inúmeros professores desenvolvessem habilidades para a implementação desses recursos para a continuidade do ensino. Porém, a demanda de aplicação das tecnologias na educação não é recente como exposto por Bonilla e Pretto (2000). Pensando nisso, questionamos os alunos se nas aulas realizadas no ensino presencial, antes da pandemia, já se considerava a utilização e articula atividades didático-pedagógicas com as

tecnologias e mídias digitais. O gráfico 07, a seguir, apresenta as respostas dos participantes.

Gráfico 07 – Aulas presenciais e as Tecnologias e Mídias Digitais



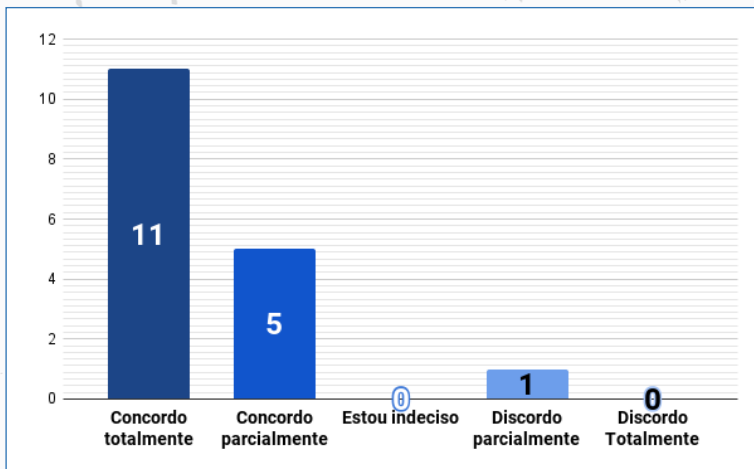
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao observarmos o gráfico é possível identificar uma amostra relevante de discordância parcial e total com três (03) e dois (02) alunos, respectivamente. Por outro lado, o nível de concordância total e parcial é expressivamente superior. Os dados revelam um grau satisfatório de articulação das atividades didáticas.

As perguntas 08 e 09 questionam se as aulas realizadas no ensino remoto consideravam a utilização e articulação de atividades didático-pedagógicas com as tecnologias e mídias digitais de forma inovadora e se ensino remoto permitiu desenvolver competências para a utilização desses recursos na Educação. Os resultados das respostas foram idênticos e estão dispostos no gráfico 08.

Do total da amostra, apenas um (01) aluno assinalou discordar parcialmente, enquanto que 16 alunos concordaram com a afirmação, sendo onze (11) concordando totalmente e cinco (5) concordando parcialmente. Os resultados sinalizam que o ensino remoto possibilitou a aplicação e o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes frente a utilização das tecnologias e mídias no processo educativo de modo diferenciado.

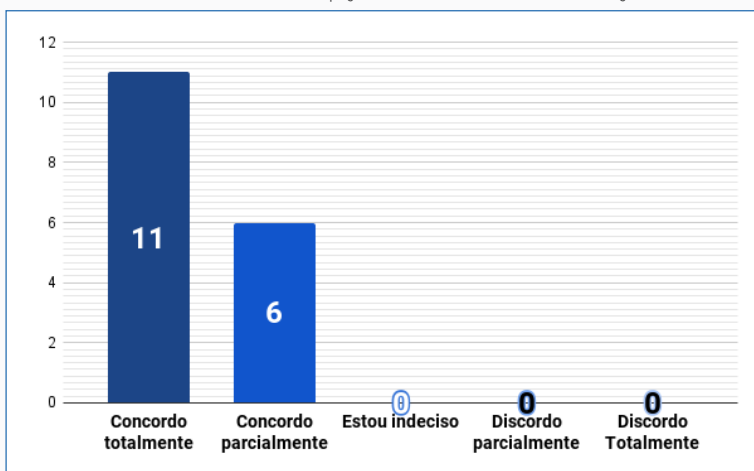
Gráfico 08 – Aulas remotas e as Tecnologias e Mídias Digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com os resultados expostos até o presente momento, acreditamos que um percentual significativo dos alunos conseguiu adquirir saberes teóricos e práticos, desdobrando-se numa provável ciberformação docente, uma formação docente que é fomentada pelos novos recursos tecnológicos digitais e suas aplicações.

Gráfico 09 – Percepção sobre a ciberformação



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Neste sentido, a penúltima pergunta versava sobre se o professor pedagogo, formado nesta instituição, estaria apto a inserir as

tecnologias e mídias digitais no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Conforme os dados expostos no gráfico abaixo, todos concordaram, sendo onze (11) concordando totalmente e seis (06) concordando parcialmente.

Embora seja um resultado extremamente positivo, faz-se necessário maiores aprofundamentos no estudo, visto que alguns alunos não cursaram as disciplinas específicas da área de tecnologia na educação. É certo que tais percepções podem vir das demais disciplinas que possibilitam uma articulação com esta área de conhecimento de modo interdisciplinar ou pelos próprios conhecimentos que o aluno construiu ao longo de sua trajetória, o que podemos reconhecer como educação informal.

Por fim, a última pergunta de caráter subjetivo, questionava sobre a percepção do uso das tecnologias e das mídias digitais na educação e se era necessário desenvolver uma ciberformação docente, isto é, uma formação fomentada por tecnologias e suas aplicações. Dentre as respostas destacamos as falas de:

Aluno 3: Letramento tecnológico é muito importante para os alunos e para os professores, é de muita serventia.

Aluno 8: Vejo a necessidade de incluírem este componente curricular ao longo de todo o curso e não só em um semestre como vem acontecendo visto que, a tecnologia e os meios digitais estão presentes diariamente na vida do professor e do aluno e o professor precisa estar apto para trabalhar essas questões de forma correta dentro da sala de aula.

Aluno 14: Assunto muito pertinente, considerando a situação atual que estamos vivendo. O principal ponto é que por mais que não tenhamos base na instituição é procurar por si desenvolver novas habilidades que temos que aprender.

As falas dos alunos expressam o real entendimento sobre a emergente necessidade do uso tecnologias e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem. O aluno 3 utiliza da expressão letramento digital para se referir à capacidade de aplicabilidade das tecnologias no processo de leitura e escrita. O aluno 8 aponta para a uma ciberformação, conforme advoga Rosa (2011) e Mussato e

Rosa (2013), um processo educativo permeado por tecnologias em detrimento de uma disciplina isolada que simplesmente discute tal temática.

Vale ressaltar outro trecho da fala do aluno 8, quando este se refere às tecnologias como algo do cotidiano do aluno e do professor. A partir disso, precisamos refletir: se as tecnologias estão em nosso cotidiano atendendo a funções pessoais, por que as tecnologias não podem ser aplicadas em fins profissionais e educacionais?

Principalmente na contemporaneidade, a sociedade cada vez mais exige competências para com o uso de tecnologias para as diferentes etapas da vida. Assim, a luz da fala do aluno 14, precisamos compreender que a pandemia, bem como as tendências educacionais e sociais do presente século estão situadas dentro do que diferentes autores denominam de cultura digital, a qual se desemboca no processo educacional e este por sua vez carece de professores com conhecimento, habilidades e atitudes para o este cenário, ou seja, precisamos de ciberprofessores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciberformação docente se apresenta como uma possibilidade significativa para atender as demandas emergentes do cenário educacional contemporâneo, uma vez que proporciona a aquisição de competências para utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e da aplicabilidade das mídias digitais de forma consciente no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os resultados alcançados nesta investigação acreditamos que os licenciandos em Pedagogia estão vivenciando parcialmente uma ciberformação docente, a qual favorece a formação inicial por garantir a construção de saberes, habilidades e atitudes frente aos recursos digitais.

As análises ainda nos permitem inferir que embora alguns alunos cursaram mais períodos ou não cursaram uma disciplina específica sobre TDIC e a construção de competências para uso das mídias digitais, todos apresentam compreensão sobre a importância e necessidade do uso das TDIC e as mídias digitais na educação.

Diante dos expostos, consideramos que atingimos nossos objetivos geral e específicos, bem como respondemos à questão

principal e as questões secundárias que nortearam a realização desse estudo. Por fim, diante dos questionamentos suscitados no processo analítico, apreciamos a necessidade de continuidade e aprofundamento do presente estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2020.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 101-110, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Ana Célia Sousa; DE ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira; FONTENELE, Inambê Sales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. UFSCar, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUSSATO, Solange; ROSA, Maurício. Uma proposta de cyberformação via m-learning. In: **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática**. 2013.

PRIBERAM DICIONÁRIO. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ensinar>. Acesso em: 10 maio 2021, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico–2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

ROSA, Maurício. Cultura Digital, Práticas Educativas e Experiências Estéticas: interconexões com a Cyberformação de Professores de Matemática. In: Reunião Anual Da ANPED, 34, 2011, Natal, RN. **Anais**. Natal, RN: ANPED, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.021)

FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABER PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO TEMPORAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE MAMANGUAPE

Adriana Santos de Lima

Cursando o MBA em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ, da Universidade de São Paulo – USP, adrianaavh1904@gmail.com;

Geam Felipe Lima Santos

Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, geambilogia.21@gmail.com;

Joanderson de Oliveira Gomes

Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho, discute o processo de formação docente ao mesmo tempo em que demonstra o conhecimento que transcende a profissão do professor e o desenvolvimento de sua identidade profissional. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, realizado no município de Mamanguape-PB, realizado com professoras que lecionavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A contribuição metodológica para essa reflexão ancora-se na Lei Nacional de Educação de 1993/1996 e nas teorias pedagógicas de Nóvoa (1995), Imbérnon (2005), Freire (1996), Tardif (2002) e Pimenta (1997). A pesquisa revelou que a profissão docente necessita de conhecimento especializado e que o conhecimento das professoras é oriundo de um processo formativo que percorre toda a vivência de atuação do profissional. Nesse sentido, suas ações e sua prática como profissional docente são pautadas

pelos conhecimentos adquiridos durante o percurso da sua formação inicial, sua prática e seu processo reflexivo permanente, dito de outro modo, é na vivência docente que as professoras se constituem e assumem suas identidades.

Palavras-chave: Formação de professores, Saberes docentes, Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de formação docente ao mesmo tempo em que destaca o conhecimento que transcende a sala de aula e o desenvolvimento da identidade profissional do professor. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, realizado com professoras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental I em escolas públicas da rede de ensino, no município de Mamanguape-PB e suscita reflexões a partir das perspectivas das professoras sobre o processo de formação e ensino. Como resultado do estudo, o conhecimento experiencial (TARDIF, 2002) foi destacado como fundamental para o desenvolvimento da identidade do professor. Essas habilidades são adquiridas ao longo da formação e do trabalho do docente.

No Brasil, a formação de professores é desenvolvida de acordo com as tendências históricas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, a formação de professores durante o século XIX foi essencialmente um processo de transmissão de conhecimento. As escolas normais ofereciam um programa de preparação de professores, e esse estilo de formação docente perdurou por muito tempo no país, com certas adaptações trazidas pelas mudanças societárias do século XX. Apesar disso, manteve a mesma perspectiva técnico-instrucional, isto é, o papel do professor como replicador técnico e a ideia de um entendimento já concluído.

Desse modo, existia a formação instituída na lei nº 5.692 uma educação tecnicista aos professores que atuavam nesse período. Exigia-se a formação mínima de habilitação específica de 2º grau, e/ou habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curto período, para a época o ensino técnico ofertado aos professores era o requisito para atuar no espaço da docência.

Esse aspecto tecnológico foi revisitado com a introdução da Lei 9.394/96, que buscou reexaminar a educação sob a ótica de uma formação politizada do educando que se desenvolve atualmente em diversas dimensões cognitivas, afluentes, sociais e morais. Fruto também das demandas postas pelo espaço social, que exigia profissionais mais qualificados, atuantes sobre o meio no qual vivem e que não fossem, apenas meros reprodutores de conhecimentos,

mas que o produzissem, tornando sua atuação atrelada a dinâmica social e as necessidades que se reverberam a parti daí. Logo, era preciso investir na formação docente para além de uma instrumentalização do fazer educativo.

Nessa direção, concordamos com Batista, Lima e Lima (2017) ao compreenderem que a profissão docente foi crescendo a partir das demandas postas, sobretudo, pelo mercado, pelo profissional que precisava no espaço público, para as autoras é através dessa necessidade social que começa se discutir uma educação para todos e todas, além da mera instrumentalização.

Sob essa ótica, o professor estava sendo retratado como um profissional que precisa de um processo formativo, pois é a partir deste que o sujeito docente se desenvolverá. Em outras palavras, é nesse espaço que o educador poderá desenvolver habilidades que atendam às necessidades societárias e plurais que atravessam o ambiente educacional. E que rompem com a dimensão de apenas ensinar a decodificação de letras e formação de palavras, mas, sobretudo, que caminhe para um processo educativo que forme para a vida, em todas as suas dimensões.

Nos últimos anos, a formação acadêmica tem se pautado na ideia de educação multifacetada, ou educação composta por diversos saberes adquiridos por meio da educação permanente. Nessa tendência, a preparação educacional para o século XXI, encabeçada pelo professor tecnólogo da reprodução, torna-se antiquada, pois inevitavelmente deixa lacunas nos processos de aprendizagem dos alunos. Rompendo com essa visão tecnicista, a proposta de considerar a formação continuada construída sobre a ideia de uma profissão sustentada na aprendizagem cotidiana, na adaptação e na reflexão sobre o novo ajudará a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Na medida em que o docente pode ir fazendo inferências sobre a sua atuação e dessa forma refletindo sobre o próprio fazer, observando os ajustes que precisam ser realizados e as práticas que por exitosas, devem ser mantidas.

Nessa perspectiva, este trabalho buscou através do seu objetivo geral investigar o processo de construção da identidade profissional docente, identificando os fatores que contribuem/contribuíram para essa constituição identitária. Elencamos como objetivos específicos: identificar os principais fatores que contribuem para o processo de

construção da identidade profissional docente; analisar juntamente com as professoras do município de Mamanguape-PB o processo de construção da identidade docente após a implantação da LDBEN 9394/96; Refletir acerca dos saberes da experiência contextualizando como o tempo exercido na profissão influência no processo de construção da identidade profissional docente; Conceituar acerca da formação continuada, dos saberes docentes, da profissionalização dos professores, buscando relacionar esses conceitos com a construção da identidade profissional docente.

Destacamos que para o desenvolvimento do presente estudo delimitamos como campo de pesquisa quatro professoras que iniciaram a sua atuação docente em diferentes décadas do final do século XX e início do século XXI. Assim escolhemos professoras que iniciaram a docência nos anos 1980, 1990, 2000 e 2010, respectivamente. Todas elas professoras atuantes nos anos iniciais, no município de Mamanguape-PB.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desse estudo se deu através da pesquisa qualitativa e justifica-se pelo fato de poder captar o contexto único e a vida interior de cada professora estudada. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito específicas” e “trabalha com o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Como resultado, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador explorar e analisar as diversas características do objeto escolhido, possibilitando uma compreensão mais profunda e detalhada do estudo.

Concordamos com Gil (2008, p. 26) quando define a “pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo principal da pesquisa é utilizar métodos científicos para descobrir soluções para problemas”. Partindo desse entendimento, buscamos, através das vivências docentes refletir e problematizar as nuances que de diferentes modos atravessam a constituição da identidade de professores/as, que não ocorre de modo hegemônico, mas que se relaciona com as implicações que dizem sobre o fazer docente.

A seleção do público-alvo da pesquisa pautou-se em um recorte temporal, buscamos entrevistar professoras de quatro décadas diferentes, com o objetivo de compreender como acontece/aconteceu o processo de construção da identidade profissional docente, identificando os fatores que contribuem/contribuíram para essa construção. Mediante o objetivo do trabalho escolhemos professoras que iniciaram a docência nos anos 1980, 1990, 2000 e 2010, respectivamente.

Nosso interesse, nesse caso, se funda, na possibilidade de compreender como cada uma caracteriza a construção da sua identidade profissional, entendendo que as experiências docentes são singulares e que as opções teórico-metodológicas encontradas por cada docente ao longo do exercício de sua profissão refletem no perfil de professora traçado por elas, além disso as demandas postas pelo espaço social também exige dos/as docentes que assumam posturas outras em sua atuação, destacamos desse modo como essa profissão foi se configurando no decorrer dos tempos, e a importância que a formação incide sobre esse exercício profissional, formação esta que extrapola os limites do amor e vocação, tão romantizados quando se discute a prática docente, como se apenas eles fossem necessários.

A utilização de entrevistas foi escolhida como a ferramenta de pesquisa mais adequada para o desenvolvimento e construção dos dados, o instrumento de entrevista permite ao pesquisador analisar dados resultantes das falas dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no início do ano letivo de 2017, a partir de um roteiro estruturado, que funcionou como um fio condutor, na perspectiva de guiar o diálogo para os fins da pesquisa, entretanto sem pretender engendrar as falas das professoras. O roteiro se configura como um meio auxiliador do momento da entrevista, possibilitando ao entrevistador media o momento da fala na propositura dos objetivos propostos no trabalho e das descobertas que se deseja fazer. De acordo com Alberti (2010):

A função do roteiro é auxiliar o entrevistador, no momento da entrevista, a localizar, no tempo, e a situar, com relação ao tema investigado, os assuntos tratados pelo entrevistado. Por essa razão, é bom organizar os dados de forma tópica, para facilitar sua

visualização no momento da gravação. O roteiro não é um questionário, e sim uma orientação aberta e flexível. (ALBERTI, 2010, p.177)

Sendo assim, percebemos que o uso do roteiro de entrevista busca possibilitar ao entrevistador uma organização dos seus objetivos de pesquisa, e oportunizar que o caminho da entrevista ocorra de forma tranquila e sistematizada. Conforme Alves e Silva (2017) as entrevistas se constituem como um instrumento relevante para as pesquisas, por oportunizarem a interação entre o pesquisador e os/as entrevistados/as, desse modo cada participante pode falar das suas particularidades e de como tem vivenciado, no caso de nosso estudo, o processo formativo, que além de nos fornecer um panorama geral, promove a reflexão da própria docente, que ao organizar sua fala, inevitavelmente pensa sobre a sua prática.

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E IDENTIDADE: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS

As reações aos dados desenvolvidos por meio do contato com professoras que atuaram nos primeiros anos do Ensino Fundamental do município de Mamanguape-PB são apresentadas nesta seção a partir da premissa de que a construção da identidade de um professor é influenciada por sua subjetividade, experiência e realidade vivida. As letras “A, B, C e D” serão utilizadas para identificar as professoras, garantindo assim o anonimato das entrevistadas.

No quadro a seguir organizamos, de forma breve, os perfis das docentes que colaboraram com essa pesquisa.

Quadro 1: Perfil Das Professoras Entrevistadas

Idade	Formação	Ano de início da docência
Professora “A” 56 anos	Fez o LOGUS para conseguir habilitação para atuação. Em 2017 concluiu o Curso de Pedagogia. Atua há trinta anos como professora dos anos iniciais no município de Mamanguape.	1980

	Idade	Formação	Ano de início da docência
Professora "B"	45 anos	Fez o curso de Magistério (nível médio); no ano de 2005 concluiu o curso de Pedagogia; no ano de 2009 concluiu a Especialização em Psicopedagogia. Atua há vinte anos como professora dos anos iniciais do município de Mamanguape e participa dos projetos de formação continuada do programa de Alfabetização na Idade Certa.	1990
Professora "C"	49 anos	Tem formação no curso Magistério (nível médio) e graduação em Pedagogia. Atua há dezessete anos como professora dos anos iniciais e participa dos projetos de formação continuada do programa de Alfabetização na Idade Certa.	2000
Professora "D"	32 anos	Tem formação no curso de Magistério (nível médio) e ano de 2015 concluiu o curso Pedagogia. Atua há sete anos como professora dos anos iniciais do município de Mamanguape, atuando especificamente na educação infantil e creches.	2010

Fonte: Dados do acervo pessoal da pesquisadora e dos pesquisadores 2010

Através dos perfis profissionais podemos inferir, ainda que de forma breve, como em cada época histórica, a formação educacional evoluiu em resposta às necessidades da sociedade. Quando comparada às histórias de formação das professoras, a educação passou a assumir um modelo mais técnico a partir do ano de 1980. Nesse período, abriu-se a possibilidade da formação docente em cursos de curta duração com habilitação para o magistério.

Ao observar a formação inicial descritas no quadro acima, percebe-se que as quatro professoras realizaram o curso inicial do Magistério. Ocorre que no ano de 1996, a Lei 9.394/96, Artigo 62, determinou que a formação dos professores que atuariam nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ser feita em curso superior de licenciatura plena, admitida como formação mínima para exercer o magistério a formação em nível médio na modalidade normal.

Merece menção que nesse período de implantação e validação da nova lei, surgiu uma questão nacional: o que aconteceria com o número significativo de professores/as que trabalhavam na

primeira série do Ensino Fundamental, mas que não possuíam formação de nível superior? Essa exigência da nova lei provocou um aumento no interesse pelos cursos de pedagogia. Ou, dito de outra forma, os professores/as “leigos” começaram a procurar essa formação de nível superior.

Diferentes opções de expansão dos programas de formação continuada foram desenvolvidas para fornecer o diploma aos professores que já estavam em sala de aula e tinham concluído apenas o magistério de nível médio. Em 2013, foi feita uma emenda à lei que passou a reconhecer o magistério no nível intermediário como preparação suficiente para os professores atuarem nos anos fundamentais da educação básica. No entanto, estabelece como obrigatória a formação continuada aos docentes que se encontrem na ativa.

Um parágrafo chave da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, artigo 62, afirma que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Estava previsto que a formação dos professores para atuar nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental deveria acontecer em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Contudo, na redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017, onde se lê: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, não menciona os espaços onde essa formação deve acontecer. Essa supressão provoca diferentes questionamentos e tenciona a discussão a respeito da importância de uma formação pautada em princípios tais como: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 8).

Percebemos como a concepção de educação vai ganhando uma robustez maior, e chamando para si a necessidade de uma formação continuada e que encontre assento e um processo formativo que a dimensão técnica não consegue abranger em sua totalidade. O processo educacional na contemporaneidade é baseado em uma

concepção profissional que exige cada vez mais dos professores em termos de consciência situacional e conhecimento profissional multifacetado. No contexto da discussão em torno do papel do professor, também são levantadas considerações sobre a função social da educação e da escola. Não há consenso sobre esta questão, mas uma possibilidade é que o objetivo da educação seja “ajudar a tornar as pessoas mais livres e menos dependentes de dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (IMBERNÓN, 2005, p. 27).

Nesse sentido, o professor é retratado como um “emancipador” das pessoas que compõem a sociedade. No entanto, o educador profissional deve passar por esse processo técnico, científico, reflexivo, teórico-prático e de compromisso com as questões sociais para cumprir seu papel “emancipatório”.

A CONCEPÇÃO DA DOCÊNCIA NA NARRATIVA DAS PROFESSORAS: COMPREENSÕES E REFLEXÕES

Ao tocarmos nas questões da docência, podemos inicialmente indagarmos sobre quais são as características do trabalho de um bom professor/a? Quando nos deparamos com essa pergunta nos remetemos a pensar que um bom professor é um profissional que consegue trabalhar de forma harmônica a teoria e a prática, que busca dinamizar suas aulas possibilitando que o aluno tenha voz e se construa enquanto ser crítico e reflexivo. Porém, esquecemos que essa ideia construída a partir de uma generalização da figura do professor deve ser relevada, pois na diversidade existente em nosso país podemos falar sobre atuações, grafada no plural, pois na vivência docente ser um bom professor não significa reproduzir a discussão posta no campo teórico, mas se apropriar desse conhecimento e o pôr em prática no cotidiano da sala de aula.

Dito de outro modo, o que estamos defendendo é que sim, a teoria e a prática são indissociáveis, mas elas não se constituem em modos e formas prontas para serem inseridas no espaço educativo, por isso a discussão de uma formação continuada, que oportunize ao professor acessar o campo teórico e o ressignificar na sua prática, no seu planejamento, no desenvolvimento de suas aulas. Observando assim o que dá certo, o que precisa ser ajustado,

mantido, retirado. Ou seja, uma ação docente que se constitui de forma fundamentada, com base na reflexão crítica da própria atuação e das discussões que circundam o campo das ideias educativas. É a partir dessas atuações, que o/a profissional vai construindo sua própria identidade profissional, uma vez que esta

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7)

Partindo para as falas das docentes, conseguimos identificar a função educativa do profissional em termos de elementos particulares que se destacam na compreensão da profissão:

Muita pesquisa, ter amor a profissão, gostar do que está fazendo para passar melhor uma impressão porque os alunos eles veem na gente um espelho, o despertar muitas vezes vem a partir do professor como no começo eu admirava a minha professora e por isso me despertou o desejo de ser professora, e muitas pesquisa, cursos está sempre se aperfeiçoando para um melhor trabalho, um melhor rendimento aos seus alunos. (PROFESSORA "B")

Primeiramente ele tem que buscar com que os seus alunos, não só assim transmitir os conteúdos, mas buscar com que os seus alunos pensem, ele precisa buscar forma de como transmitir esse conteúdo para seus alunos. (PROFESSORA "D")

Percebe-se, nas falas das professoras "B e D", certas similaridades nas questões que dizem respeito a forma como o docente deve desempenhar sua função, para conseguir um processo emancipatório com seu alunado. As professoras destacam a didática, a maneira encontrada no fazer educativo para ofertar um processo de ensino-aprendizagem no qual os/as estudantes possam se desenvolver, de forma ativa e participativa, como integrantes do processo formativo de cada um/a. É sinalizado ainda na fala das entrevistadas a importância da pesquisa, ser um professor pesquisador, que

olha sua prática não como uma arsenal de situações a serem repetidas diariamente, mas como campo de investigação, reconstrução e a possibilidade de reinventar a própria ação.

Quando o/a professor/a tem a consciência de que sua atuação na sala de aula não está restrita a transmitir um conteúdo acabado/pronto que esse conteúdo pode ser ampliado, buscando possibilidades de contribuir com a construção de um pensamento crítico e reflexivo do seu alunado, esse/a professor/a buscará trabalhar com métodos que aproxime seu aluno do cotidiano escolar. Nesse sentido Freire (1996, p. 26), nos diz que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Ter a consciência de que o aluno é um ser pensante, que no processo de ensino o aluno é e pode contribuir com seu conhecimento vivido, conhecimento cultural e social, não faz do professor um profissional sem conhecimento, ao contrário, torna-o um profissional mais capacitado, visto que consegue ter a sensibilidade de enxergar o aluno como sujeito atuante na sociedade, sujeito que pode influenciar o processo de ensino com suas contribuições, e que percebe na própria sala de aula e na vivência com os/as estudantes um processo também de formação e aprendizado profissional.

A fala da professora “B” revela, uma concepção de docente influenciador, através de suas ações na sala de aula, que podem impactar diretamente a formação dos seus estudantes, na perspectiva da oferta de um ensino com maior qualidade e que estabelece relação com a vida cotidiana deles, tornando assim significativo o que se aprende em sala de aula. As falas das docentes se mostram, também, como um convite para que os/as profissionais da educação se posicionem nesse lugar, que é seu, que exige formação, onde o amor e vocação, embora elementos importantes, não se configuraram como sinônimo de uma boa atuação.

É preciso investir na formação e nos elementos teóricos, frutos de estudos e pesquisas que podem ser acessados pelo/a professor/a no exercício da sua prática. O olhar sobre a própria ação, a capacidade de inferir, planejar, organizar o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, para quem será ensinado, incidem sobre a dimensão profissional do docente, rompe-se assim com a ideia

equivocada de que precisa-se de pouco para exercer a docência, e nós enquanto educadores precisamos mostrar em nossas ações, estudos e pesquisas que a profissão docente é complexa, criteriosa e que só pode ser exercida com base em uma boa formação que inevitavelmente irá incidir na construção da identidade de professores/as em exercício.

Nessa perspectiva Freire (1996) nos diz que:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço entre o que pareço ser o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p.59)

Desse modo, entendemos que o professor não pode passar despercebido na vida do aluno, ele precisa contribuir de forma positiva para o processo emancipatório dos/as estudantes. Todavia, para que o professor consiga atingir os objetivos de sua profissão e de fato contribuir para esse processo formativo ele/a precisa ter acesso a uma série de elementos que dão base e sustento para o desenvolvimento de sua prática, desde a escolha da metodologia adotada nas aulas ao processo de avaliação.

Esses elementos são incorporados na vivência docente através da formação inicial, ofertada pelos espaços de ensino superior e na formação continuada que pode aqui ser entendida com os momentos específicos no qual o docente participa de cursos e/ou momentos de trocas de saberes e experiências com seus pares, mas também diz sobre a reflexão da própria prática, a luz de uma discussão teórica, crítica e metodológica.

SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Refletir acerca dos saberes que configuram à docência, implica em refletirmos sobre as singularidades que atravessam o

fazer docente, sendo assim modificada pelo tempo e o espaço que a profissão ocupa, nesse sentido, os saberes que compõe a profissão são saberes temporal, histórico, que atende as demandas da época vivenciada ao tempo que está situado. Tardif (2002, p.20) nos diz que “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Compreendemos na fala do autor a necessidade de o professor dominar os saberes que compõe a sua profissão, saberes esses que são oriundos da sua formação, da sua prática contínua de atuação e da troca de experiência com outros profissionais da área.

Freire (1996, p.22) nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua produção ou sua construção”. Assim sendo, o professor quando tem a concepção de que ele enquanto mediador do conhecimento tem a responsabilidade de além de conhecer os conteúdos que irá trabalhar, conhecer a turma que irá atuar, conhecer seus alunos possibilita ao professor integrar de forma harmônica os conteúdos exigidos pelo currículo escolar com a vivência, a realidade do aluno, mostrando que eles/as (os/as alunos/as) podem ser seres atuantes no processo do ensino, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva.

O processo de formação docente permite que o professor tenha conhecimentos dos saberes disciplinares, a sua atuação nos espaços escolares, que estabelecem relação com as questões curriculares, avaliativas, opções teórico-metodológicas que dizem sobre a sua atuação e lhes permite construir e adquirir uma gama de experiências que o auxiliam na reflexão profissional. Na esteira desse pensamento questionamos as professoras sobre os conhecimentos que elas julgam necessários para exercer a profissão docente e como eles perpassam a profissão:

Vamos estudando e vamos tendo mais conhecimento, porque antigamente era só a gente dizer eu vou ensinar e ensinava, como diz a história o “beabá o c”, e hoje não, a gente vai estudando e tendo conhecimento, hoje está mais avançado os estudos hoje.
(PROFESSORA A)

...você ter uma sondagem do que lhe acerca ali dentro da sala de aula, fazer uma sondagem do que ele mais necessita, porque cada aluno vem diferenciadamente, você tem que analisar um por um, e a partir daí você veste uma prática para melhor aprendizagem dele. Conhecer cada aluno, conhecer o ambiente, recebê-lo bem. (PROFESSORA B)

Primeiro a gente tem que conhecer a nossa clientela, para que eu possa entender o meu aluno, eu preciso conhecer um a um, do aluno à família. Para que eu possa ajudar, transformá-lo, o faz querer chegar aonde é necessário, eu tenho que conhecer, cada criança é uma realidade diferente eu tenho que ter esse dom, eu tenho que ter essa metodologia, essa prática, esse amor, na realidade é o amor. Porque as crianças que a gente tem cada uma tem uma realidade diferente e a gente tem que ter o amor para fazer, se não tiver o amor a gente não consegue. (PROFESSORA C)

Conhecer o conteúdo que vai aplicar, tem também que conhecer seu aluno, a realidade do seu aluno, ele tem que conhecer a realidade que ele vai trabalhar e sempre motivar seu aluno, para que ele obtenha resultados, porque ele vai com um objetivo, mas para ele alcançar esse objetivo ele precisa motivar seu aluno de diferentes maneiras, ele tem que pesquisar, ele tem que sempre estar inovando". (PROFESSORA D)

As narrativas das professoras, revelam uma compreensão de que os conhecimentos adquiridos no decorrer da profissão, são considerados como sendo os saberes norteadores para o bom desenvolvimento da sua prática diária. E percebem, como desse modo, a compreensão que se tinha/tem do fazer educativo foi se modificando, ou seja, as exigências e demandas postas aos professores na contemporaneidade são muito mais complexas que em décadas passadas, ensinar apenas o "beabá", como sinalizado pela Professora A, não representa as reais dinâmicas que invadem os muros escolares.

As professoras buscam apresentar os conhecimentos provin- dos da sua prática diária, pois são esses conhecimentos vivenciados por elas, adquiridos e construídos no decorrer da sua profissão e atuação, que dizem sobre as profissionais que elas foram se

constituindo, os saberes adquiridos nas suas experiências, certamente são acessados cotidianamente ao elaborarem e pensarem nas aulas que irão ministrar. Apresentam, ainda, a prática investigativa como um dos elementos necessários ao profissional docente, que deve gradativamente se constituir enquanto um professor pesquisador, do contrário ele ficará apenas no discurso da prática pela prática, mas sem robustez teórica para sustentar as ações que assume e desenvolver no seu exercício profissional.

A prática de investigar seu público na sala de aula, e buscar conhecer o espaço de atuação possibilitam ao professor ter um conhecimento amplo dos limites e possibilidades que lhe são impostos, uma vez que as realidades docentes tendem a ser distintas, desde a oferta de recursos a escassez deles, talvez a primeira questão que se apresente ao/a educador/a é sobre os materiais de que dispõe e como ele pode trabalhar a partir deles. Conhecer as particularidades do próprio fazer, possibilita ao professor desenvolver seu trabalho com maior eficácia.

A perspicácia do professor em perceber a necessidade de um conhecimento prévio sobre o grupo com o qual atuará, antes de lhe impor uma prática metodológica pensada apenas pelos "achismos", é conquistada pelo processo de atuação na profissão. Esse saber é denominado por Tardif (2002) como saberes experienciais, saberes que são adquiridos pelas experiências tanto no processo de formação quanto no processo de atuação.

De acordo com Tardif (2002) os saberes experienciais são:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integra a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. (TARDIF, 2002, p. 48-49)

As representações sobre a docência, ou sobre os saberes necessários ao seu exercício também são construídos em processos de relação com a profissão, com as instituições, com suas práticas cotidianas. Conforme Batista, Lima e Lima (2017), esses saberes adquiridos potencializam a ação docente e contribuem para que o profissional educativo formule melhores estratégias na sua atuação de forma embasada pelo campo acadêmico/teórico que iluminam a experiência prática e que dão ao/a professor/a condições de ofertarem um ensino de maior qualidade para os/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada e dos estudos acerca da temática podemos concluir que o processo de construção da identidade profissional docente está enraizado no processo de formação inicial e continuada. O processo de construção da identidade profissional docente é perpassado por diferentes fatores, todavia elencamos como fatores predominante o processo de formação inicial e continuada, a prática diária da reflexão e os conhecimentos dos diferentes saberes que perpassam a profissão. Entendeu-se que a profissão docente é uma profissão construída a partir da relação diária entre professor/aluno/espaco de atuação, é esse processo de reflexão contínua que norteará a construção do profissional docente.

Através das falas das professoras, dos relatos de suas vivências, foi possível refletir acerca do processo de construção da profissão docente, e compreender que ela é diretamente influenciada pelas mudanças sociais e históricas.

Nesse contexto, acredita-se que, é preciso dar voz aos profissionais que estão inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e compreender o processo formativo, a partir das suas concepções, dos seus sonhos, das suas angústias e receios. Ao debruçar-se para ouvi-los, e conhecer, sobre suas experiências, trajetórias, percepções, motivações e sentidos sobre a docência, foi possível perceber que ainda há muito o que aprender sobre a imagem do professor, do profissional docente.

Investir na voz docente também se configura como um processo de valorização do/a profissional docente, e nos convida a refletir sobre um espaço que não pode ser ocupado de qualquer

modo, exige-se formação, pesquisa, reflexão e estudo, que se traduzem em práticas docentes alicerçadas entre a simbiose entre teoria e prática, entendidas aqui como processos indissociáveis e que se reverberam na construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisca Terezinha Oliveira; SILVA, Sheila Valéria Pereira da. Narrativas sobre a matemática e seu ensino: concepções e práticas de professoras sobre um trabalho colaborativo. *In*: BATISTA, Aline Cleide. *et al.* **Formação e prática docente: uma pedagogia nascida na diversidade cultural**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

BATISTA, Aline Cleide; LIMA, Adriana Santos de; LIMA, Aline Santos de. O curso de pedagogia do campus IV – UFPB e a formação docente: algumas reflexões. *In*: BATISTA, Aline Cleide. *et al.* **Formação e prática docente: uma pedagogia nascida na diversidade cultural**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em 13 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed.
- São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia, Cortez, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, p. 12-33, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. 3- Setembro de 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.022)

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS: INTENCIONALIDADE E (RE)SIGNIFICAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE

Giovanna Freire de Oliveira Inácio

Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ DDPM;
Doutora em Ciências da Educação pela UNISAL/PY, giovannainacio874@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se desenvolve a partir da análise da proposta de Formação Continuada da Educação do Campo, por meio das contribuições e possibilidades da Tematização da Prática na reflexividade e análise sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam em Classe Multisseriada nas escolas ribeirinhas do Rio Negro, no município de Manaus. Tal proposta permeia a visibilidade, reflexão, registro e intencionalidade da prática pedagógica dos professores ribeirinhos fundamentadas estrategicamente na Tematização da Prática, articulando os embasamentos teóricos discutidos nos encontros formativos alinhados a atuação e realidade do contexto do professor. O referido estudo se estrutura a partir da perspectiva metodológica de pesquisa-ação, para conhecer e aprofundar a prática pedagógica de maneira reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica-histórica e bibliográfica. O trabalho busca dar visibilidade para a potência em se Tematizar a Prática docente para conhecimento, sustentação e reflexão de sua atuação no alcance dos objetivos propostos em sala de aula, em especial no contexto da Classe Multisseriada na educação ribeirinha, possibilitando a urgência no viés dos discursos, do trabalho coletivo e inovador e de se Tematizar a Prática enquanto

uma possibilidade estratégica formativa de sucesso alinhavando teoricamente o contexto da Educação do Campo com o movimento de conscientização da prática pedagógica diferenciada nesse território de saberes e fazeres.

Palavras-chave: Tematização da Prática docente, Formação Continuada, Professor Ribeirinho, Classe Multisseriada.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o processo de Formação Continuada da Educação do Campo, tem sido objeto de estudos e discussões frequentes devido a oferta e demandas formativas relacionadas às práticas, a identidade e realidade dos seus sujeitos. Tais demandas se transformam em objetos e enfoques a serem amplamente disseminados e fundamentados para orientação na dinâmica viva que possui o território educativo do e no Campo.

A dinâmica dos espaços e dos tempos das escolas da Educação do Campo, das águas e floresta, localizadas nas áreas rurais do município de Manaus requer um olhar diferenciado para a constituição das relações, da função social da escola, da organização em Classe Multisseriada e das práticas pedagógicas desenvolvidas para se contemplar e compreender os enfoques e perspectivas em seu contexto educativo.

A elaboração da proposta se inicia pela problematização da realidade educativa do professor que atua nas escolas ribeirinhas em Classe Multisseriada, tendo atividades e relações propostas tão diferenciadas do que lhe foi ensinado em sua formação inicial. A importância dessa compreensão, para se ter o olhar e a sensibilidade da realidade vivida, chamada de problematização, é válido para além da descrição das características, descrevermos as ações para assim compreender, refletir e intervir em tal realidade.

Para realizar esse movimento focalizando a questão da prática pedagógica devido o discurso de resistência presenciado em alguns encontros formativos sobre o negativismo da Classe Multisseriada ou a pretenciosa mudança em ações pedagógicas que precisam estar condizente com a realidade vivida nesse contexto, foi coerente desenvolver um plano formativo tendo como base a Tematização da Prática e o Panorama da Educação do/no Campo.

A Tematização da Prática sinaliza o movimento de conscientização da prática durante a atuação docente de maneira consciente e reflexiva, no qual o professor efetiva suas ações com organização, orientação e compreensão do que e como ensinar tendo o domínio de sua prática partindo de uma estratégia embasada teoricamente dando sustentação no processo de ensino e aprendizagem a uma prática, muitas vezes inovadora ou que precisam ser (re)construídas

diante daquela intervenção, que surge a partir da dificuldade de seu aluno, auxiliando-o na resolução dos problemas de forma coletiva e colaborativa. De acordo com Weisz (2003, p. 55), quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás das suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Por meio da reflexão de sua própria prática, o professor vai reconstruindo o percurso após as evidências percebidas na sala de aula, através das ações registradas durante sua atuação, dando visibilidade e focando nas dificuldades de aprendizagem. Todavia, amplia os espaços de avaliação formativa dos alunos e de sua prática para que as intervenções alcancem êxito na realização a partir das necessidades salientadas no percurso. Nesse caso, como afirma Regina Scarpa,

“Através da tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, vêem as coisas sob diferentes prismas, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas”. (SCARPA, R.,1998, p.76)

Quando temos a prática pedagógica como objeto de reflexão e análise, estamos dando um espaço para a solidificação de teorias e idéias que embasam e orientam as ações do professor. Assim, tematização da prática permite a amplitude do movimento de consciência do que se está propondo em sala de aula com coerência e coesão dos atos educativos “é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação.” (WEISZ, 2009, p.59)

As teorias que embasam a prática pedagógica resulta nas intencionalidades das ações devendo estas focalizarem em objetivos e proposituras do contexto real quais os sujeitos vivenciam diariamente, considerando os conhecimentos prévios, a realidade inserida, a experiência de seus alunos, a promoção do diálogo em

busca da problematização da realidade sendo ponto de partida para a compreensão seu trabalho educativo e o potencial transformador na resolução dos problemas, renovando os conhecimentos e a visão de mundo.

As possibilidades de transformação e solução dos atos mapeados e pontos de necessidades apresentados e diagnosticados viabilizam a integração dos elementos do contexto do campo, compreendendo e questionando suas ações e o território educativo e social ao qual está inserido. As diferentes posturas no espaço educativo do Campo sinalizam as concepções e teorias que rodeiam o professor que atua no contexto tão específico e diferenciado, principalmente os atuantes em Classe Multisseriada.

Adotar a postura pedagógica com intencionalidade em seu fazer, compõe um dos elementos de suma importância no processo de tematização da prática, pois sinaliza a consciência e reflexão do que se tem feito e com que intensidade no percurso antes, durante e depois das ações propostas.

As propostas formativas abordadas neste estudo fundamentam-se nos estudos de Regina Scarpa (1998), Marly Benachio (2011), Délia Lerner (2007) e Telma Weisz (2009), sobre a Tematização da Prática como uma estratégia metodológica potencializadora nos encontros formativos e na atuação docente.

Estes estudos sugerem a importância de desenvolver práticas pedagógicas fomentadas a partir do diagnóstico, documentação, embasamento teórico e acompanhamento personalizado das atividades para posterior reflexão e movimento de conscientização por parte do professor em relação à transformação da aprendizagem discente.

Adentrando na esfera do elemento intencionalidade, esperamos que este potencialize e intensifique movimentos de reflexão e de conscientização nas ações pedagógicas do professor participante dos encontros formativos realizados no pólo do Rio Negro, na área ribeirinha do município de Manaus. Para isso, o professor precisa participar continuamente de formações para subsidiar sua prática e a tematização dessa prática pode ser um caminho viável para enriquecer as formações. (SILVA; SOUZA, 2019, p. 14)

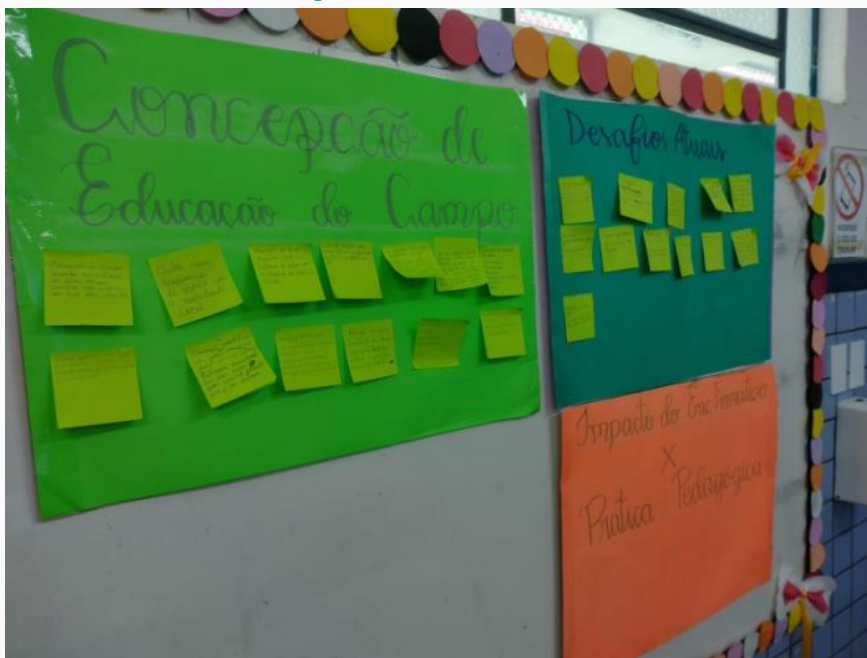
O intuito do trabalho é como tematizar e dar visibilidade às práticas pedagógicas dos professores ribeirinhos fundamentadas

estrategicamente na Tematização da Prática com ações formativas apresentadas e desenvolvidas nos encontros formativos. Os encontros formativos para o ano de 2022 foram organizados para atender os professores em dois encontros, conforme calendário específico para os seis pólos formativos da Educação do Campo, subdivididos em: 02 pólos no Rio Negro, 02 pólos no Rio Amazonas e 02 pólos na rodoviária.

O presente trabalho relata o encontro formativo desenvolvido no pólo do Rio Negro, na Escola Municipal José Sobreira, nos meses de março e abril. Os encontros ocorrem de forma integral e possuem duração de até 06 horas, tendo a abordagem da Tematização da Prática com uma das turmas de professores que atuam nas Classes Multisseriadas do 3º ao 5º ano.

PONTO DE PARTIDA: DINÂMICA SOBRE CONCEITOS, DESAFIOS E IMPACTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Figura 1 – Dinâmica Inicial



Como ponto de partida para a reflexão teórica-prática sobre a Tematização da Prática no contexto da Educação do Campo, a formadora destacou um momento inicial de escuta e diálogo-com o grupo para sondagem e discussão sobre as concepções de Educação do/no Campo, os desafios de atuar nesse contexto e o impacto da Tematização da Prática de sua prática pedagógica, trabalhada no encontro Formativo.

Inicialmente, durante o diálogo com o grupo de professores notamos que ao promover a discussão sobre o que é Educação do Campo tomou-se de outros elementos presentes na organização do trabalho pedagógico, como a questão sobre planejamento, os instrumentos inadequados e a dificuldade em se trabalhar nessa realidade. Após a dinâmica que possibilitou a discussão sobre tais concepções, ocorreu conforme o planejado e provocaram os escritos docentes sobre a Concepção de Educação do Campo, descritos abaixo:

Prof. A: "É enfrentar desafios diversos para garantir educação para todos".

Prof. B: "A Educação do/no Campo vai além das diferenças geográficas. Tratamos de realidades, histórias e vivências diferenciadas".

Prof. C: "A educação do Campo é: desafiador, aluno tem pouco recursos, difícil acesso, professor deve gostar".

Prof. D: "Realidade dos alunos que vivem em comunidades rurais".

Prof. E: "Desafio diário no deslocamento até a escola; transporte terrestre e fluvial".

Prof. F: "Atuar em um processo de ensino e aprendizado, de acordo com as especificidades e peculiaridades. Valorizando as raízes culturais".

Prof. G: "Educação no Campo: educação além da sala de aula, educação contextualizadas nas experiências do aluno".

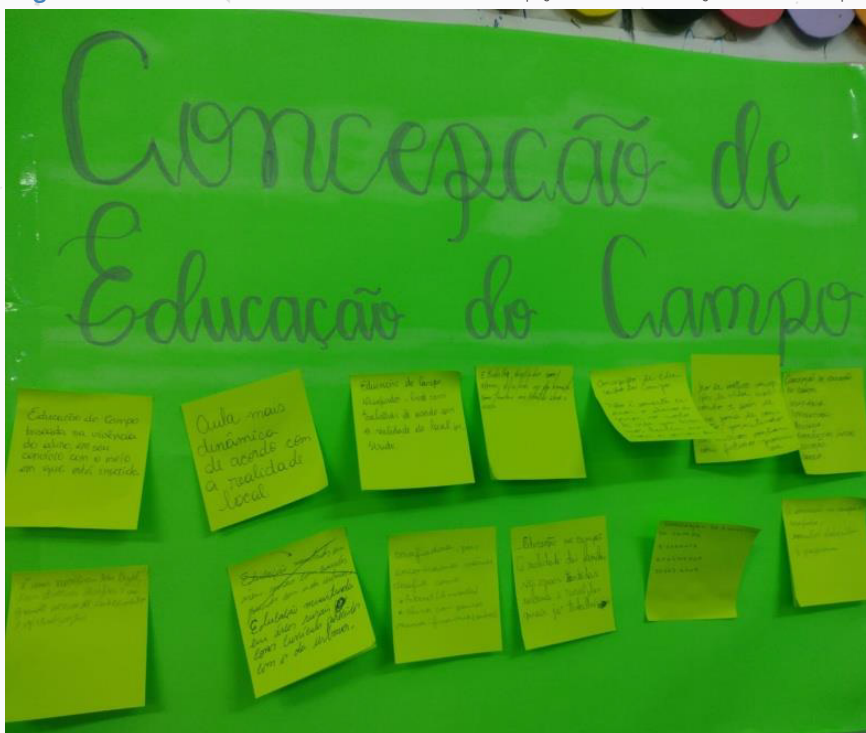
Prof. H: "Desafios, motivação, criatividade"

Prof. I: "Educação no Campo, o que é? É uma modalidade de educação voltada para atender as

comunidades rurais, levando em consideração as suas especificidades”.

Prof. J: “Educação do/no Campo, um trabalho diferenciado com desafios diferenciados”

Figura 2 – Escritos docentes sobre a Concepção de Educação do Campo



Na dinâmica que contribuiu para a discussão sobre os desafios de atuar nesse contexto tão específico e diferenciado, que compõem os espaços e tempos da Educação do Campo, os professores sinalizaram e problematizaram os desafios de atuar nesse contexto tão específico e novo para alguns professores, sendo confrontados quando chegaram nas escolas para atuar. Tais interpretações sinalizaram as seguintes questões e reflexões dos educadores sobre desafios atuais:

Prof. A: “Melhorar a estrutura do transporte; conectividade péssima(melhorar); melhorar estrutura escolar”.

Prof. B: “Transporte, covid,falta de energia, participação da família e muitos outros”.

Prof. C: “Desafios estruturais e os reflexos da pandemia. Assim como a desigualdade sócio econômica”.

Prof. D: “Recurso tecnológico p/ alfabetização; lidar com turmas indisciplinadas”.

Prof. E: “Recuperar as percas ocorridas no desenvolvimento de nossos alunos, durante esse período pandêmico”.

Prof. F: “Localidade dos alunos; trabalhar com pouco recurso; trabalhar a realidade

dos alunos, diante de uma perspectiva inovadora exemplo: mídias/internet/aula em casa”.

Prof. G: “No âmbito da Educação no Campo temos como desafios as questões de logística e infraestrutura até questões familiares e sociais”.

Prof. H: “São exatamente as especificidades de Educação No Campo que perpassa pela logística e com a questão da falta de conectividade, energia elétrica e da falta de estrutura familiar que afeta várias famílias”

Prof. I: “Tem sido de resgatar e trabalhar os conteúdos dos anos anteriores e os do ano de ensino atual”.

Prof. J: “Superar ou amenizar as perdas das aulas presenciais, causadas pela pandemia”.

Após esse diagnóstico e discussão que a dinâmica inicial propiciou, partimos para a apresentação do conceito de Educação do Campo, fundamentados teoricamente para haver um avanço na compreensão do termo e orientação para sua atuação em Classe Multisseriada.

A intenção era que os educadores construíssem conhecimento e tivessem consciência da importância dessas estratégias quando empregadas para facilitar e direcionar o pensamento, desenvolvendo assim aprendizagens mais profundas.(MESQUITA; CAYUELA,2021, p.91)

Figura 3 – Dinâmica sobre os Desafios Atuais



Evidenciar os aspectos das situações didáticas mais relevantes para o professor e como se constituíram em observáveis, contempla a propositura desta produção na qual se articula e conjuga as necessidades dos professores em formação com a temática proposta para os encontros formativos.

O processo do diagnóstico no espaço formativo estimula o professor a perceber seu nível de conhecimento e a organizar as categorias dos temas abordados na dinâmica inicial, para que seja feita uma interpretação de forma minuciosa para impulsionar suas idéias sobre seus conceitos. Assim, é de suma importância reavaliar as interpretações apresentadas com o compartilhamento coletivo e colaborativo das experiências relatadas entre os pares.

CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Os caminhos da aprendizagem no contexto educativo nas escolas ribeirinhas fazem com que o professor realize um diagnóstico e mapeamento das necessidades reais dos alunos para compreender e evoluir na ensinagem dos níveis de aprendizagem em que se encontram.

Principalmente, quando se compõe a realidade da Classe Multisseriada, não é tarefa fácil, para isso, o professor necessita organizar e planejar situações de aprendizagem permeadas com intenções e valor pedagógico em sua prática cotidiana. A viabilização da aprendizagem em tal contexto, requer estratégias metodológicas diferenciadas e focar a prática pedagógica como objeto de conscientização e reflexão, exigindo do docente uma postura inovadora em um cenário pedagógico aberto a eficiência e eficácia dos atos coletivos e colaborativos.

As ações foram guiadas com o propósito de atender as necessidades apresentadas pelos professores ribeirinhos que atuam em Classe Multisseriada, uma realidade específica e particular da Educação do Campo, com a finalidade compreendermos qual sentido é dado as suas ações após participação nos processos de Formação Continuada.

Os professores são orientados a participarem e discutir sobre a importância de conhecer sobre o conceito de Educação do Campo e refletir a forma que tal conceitualização interfere na construção de sua identidade pessoal e profissional e no desenvolvimento de sua prática pedagógica ampliando o leque de flexibilização de suas ideias e práticas vivenciadas no sentido de atribuir novos sentidos e fomentando construções e significados coletivos em um diálogo no qual o professor organiza e favorece situações de aprendizagem com intencionalidade, condições e valor pedagógico.

Uma situação de aprendizagem em Classe Multisseriada, quando se é favorecida demonstra que o processo se encontra em outro patamar de conhecimento, considerando a perspectiva de trabalho, da terra, da realidade e do vivido no contexto ribeirinho que mostrem o caminho a ser seguido e as competências docentes sendo representadas pelas situações construídas, pois como afirma

Weisz,(2009, p.65) “elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e nessa ação está a origem de toda e qualquer aprendizagem”.

Uma Escola do e no Campo tem o poder de expandir suas estradas e seus rios, sendo um ponto de partida para a transformação da prática docente e a ressignificação da aprendizagem do aluno garantindo nesse contexto diferentes situações com ideia de continuidade partindo das aprendizagens do professor, dialogando com seus pares, compartilhando as situações e dando sentido às vivências a partir das práticas transformadas e apresentadas pelos pares para a busca e possibilidade de novas ressignificações.

OS DESAFIOS DE ATUAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A Educação do Campo contempla aspectos característicos próprios que exigem do professor uma atuação diferenciada. Atuar nesse contexto é se deparar com a Classe Multisseriada, como único meio de escolarização dos alunos que vivem nas comunidades ribeirinhas. Nesse contexto, a Classe Multisseriada é organizada com a presença de várias crianças, diferentes séries e apenas uma professora atuante nessa diversidade.

No espaço pedagógico do Campo, a multisseriação deve ser vista como uma possibilidade de ensinar e sistematizar os conhecimentos, onde o professor perceba que as situações pedagógicas surgidas nesse espaço, constituem sua identidade de professor do Campo.

“As situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida, estão diretamente relacionadas á falta e/ou á ineficiências de políticas públicas, em particular da política educacional para a Amazônia. (Barros; Hage, 2010, p.26)

Na perspectiva formativa, os processos crítico-reflexivo e de conscientização devem contemplar todas as etapas do processo de Formação Continuada, desenvolvido aos professores da Educação

do Campo, contemplando aspectos de movimentos, de transformações dando sentido às ações formativas que ocorrem de maneira coletiva e colaborativa respondendo às necessidades dos professores que atuam no contexto tão específico da Educação do Campo.

Atuação limitada por se encontrar no território educativo do Campo, investigar o quantas ações são realizadas de maneira eficiente ou limitadora da atuação nesse contexto, causa desconforto no professor para se embrenhar na realidade que não lhe foi apresentada em sua formação inicial.

As limitações compõem um dos desafios de dar continuidade das atividades propostas em diversos contextos e situações possui uma intencionalidade pedagógica que visa focar no ensino a autonomia e avanço nas intervenções e nas condições propostas. Quando a Tematização da Prática é realizada no território educativo do Campo impulsiona de forma significativa as ações propostas em sala de aula, considerando a análise e sistematização da produção realizada. Muitas possibilidades são consideradas dando sentido no entorno e percurso da formação desenvolvida.

A Tematização da Prática incentiva o professor a analisar e sistematizar as atividades e atuação com o propósito de ativar a leitura profissional no processo de formação.

A leitura de material bibliográfico responde a dois propósitos fundamentais no processo de formação: conseguir que os professores aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre diferentes conteúdos relevantes para sua tarefa e transformar a leitura em uma ferramenta para a sua formação permanente, uma ferramenta que possam utilizar de maneira cada vez mais autônoma.(LERNER; TORRES; CURTER, 2007, p.175)

O propósito é ressignificar a prática pedagógica dos professores da Educação do Campo através do impacto da Tematização da Prática, com esse movimento de conscientização que a prática realiza, o professor começa a compreender, embasar e evidenciar sua prática pedagógica. Sendo assim, de maneira consciente suas ações tomam forma de maneira embasada cientificamente provocando uma aprendizagem eficiente e eficaz.

Tais atos geram a materialização de maneira intencional e consciente prática pedagógica, estruturando o aprendizado e a reflexão consciente, desatando os nós e refazendo-os, a escola criando pontes e construindo a rede colaborativa de ensino e aprendizagem.

Cabe á escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois, se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos. (WEISZ, 2009, p. 75)

Iniciamos o percurso formativo com práticas que consolide o movimento de conscientização, no qual o professor começa a refletir e ressignificar sua ação pedagógica no cotidiano do contexto educativo do Campo. "O professor é o sujeito que pode revelar o movimento de conscientização – no sentido de 'dar-se conta' – de que precisa estar em constante atitude de rever sua ação pedagógica." (BENACHIO, p.13, 2011)

Tais práticas surgem alinhavadas com os conteúdos e estratégias formativas propostas ao longo do processo, o qual buscou abordar a Tematização da Prática como possibilidade para conceitualizar, embasar, intervir, analisar e ressignificar sua prática de forma intencional vislumbrando as possibilidades para se alcançar objetivos de aprendizagem e reflexão na atuação docente.

Trata-se de pensar a prática como um objeto de conhecimento complexo, no qual é possível considerar diversos aspectos que podem ser recortados do contexto específico de uma aula em particular e podem ser caracterizados e previstos como variáveis que devem ser levadas em consideração no momento do planejamento e da concretização de novas situações de ensino. (LERNER;TORRES; CURTER,2007, p. 107-108)

A Tematização da Prática na Formação Continuada resgata os sentidos e propósitos de ensinar e faz o professor repensar e ressignifica sua atuação, sua rotina, dando outro olhar para as atividades propostas aos alunos. A consciência das atividades transforma o

cotidiano com novas experiências e práticas orientadas de forma intencional, com propósito.

Tal propósito deve permear todo o percurso formativo, legitimando e delineando ações embasadas e propiciando novos modos e formas de pensar favorecendo a autonomia, com o intuito de deixar claro o progresso do processo formativo dialogando com os conteúdos e vivências específicos da profissão docente ribeirinho.

A visibilidade dada ao processo de construção do ensino e aprendizagem se torna evidente após o momento de reflexão entre os pares durante as narrativas de como desenvolve sua prática, o que direciona o seu fazer e o como fazer são indicadores que estimulam a troca de ideias do individual ao coletivo repensado e aprofundado, um verdadeiro movimento de conscientização.

Enfatizar os aspectos a serem tratados na Tematização da prática, tem a intenção de mostrar ao educador um percurso visível e possível de ser desenvolvido e avançando na aprendizagem com o intuito de proporcionar novas experiências e aprendizagens através dos elementos: diagnóstico, verificação das causas, documentar, registro, planejamento, execução e avaliação alicerçando seus saberes no cotidiano do processo de trabalho.

Segundo Mesquita e Cayuela(2021), documentar deve ter o foco não apenas nos produtos da aprendizagem, mas principalmente nos processos, tentando capturar eventos, questões, conversas e atos que provocam e façam avançar na aprendizagem.

Desenvolver o trabalho com a Tematização da Prática é descrever e registrar o processo da atividade realizada em sala de aula, de maneira detalhada sobre suas etapas, evoluções e posicionamentos dos alunos e do professor considerando o nível de conhecimento do aluno e contribuição para o avanço profissional onde tais ações demonstram a concretude no fazer pedagógico cotidiano na escola do Campo e os melhores caminhos para se intervir através de outros focos e metodologias.

A orientação para auxiliar no momento de reflexão sobre o impacto da Tematização da Prática em suas ações pedagógicas partiu dos seguintes questionamentos: Qual seu entendimento sobre Tematização da Prática? O que isso tem haver com a Educação do Campo? Qual a relação desse conceito com a minha prática

pedagógica? É possível o educador Tematizar a Prática atuando em Classe Multisseriada?

Deparamo-nos, no entanto, com a fragilidade do nosso olhar como educadores, com as consequências do nosso próprio processo de aprendizagem, vivenciado muitas vezes de forma descontextualizada, fragmentada, colocando-nos diante da ideia de que o conhecimento se dá por memória e reprodução. Nesse contexto, entende-se que a aprendizagem se trata da entrega eficiente do currículo aos alunos. (SANTOS, 2021, p.67)

Buscar e ressignificar caminhos nesse contexto se entrelaçarão com práticas, metodologias e concepções que nos apresentarão o novo e possível indo na contra mão de escola e ensino tradicional, focando na arte do desenvolvimento, da reflexão, da intencionalidade e da compreensão. Segundo WEISZ (2009), a Tematização da Prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista na formação de professores. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real.

O objetivo de apresentar e desenvolver a Tematização da Prática como parte de um conteúdo formativo foi de se criar um espaço formativo de análise e reflexão sobre sua própria prática, de modo que o professor possa compreender a importância de conceitualizar o contexto de trabalho para inferir em sua prática pedagógica, de acordo com a realidade do aluno e de suas próprias reflexões e possibilidades de melhoria da qualidade do seu trabalho.

Todavia, estamos apostando na contribuição da Tematização da Prática no processo de formação continuada com o intuito de ampliar as intenções e olhares do professor sobre si e sua atuação, sua prática fazendo-o refletir sobre sua prática através dos registros de sua atuação.

Os aspectos percebidos com a Tematização da Prática abordada nos encontros, fez renascer e impulsionar o impacto da Formação Continuada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor participante e alcance dos objetivos propostos entre a prática da formação alinhada com a prática do professor no chão

da escola estabelecendo reflexão, vínculos e afetividade entre os pares.

METODOLOGIA

O processo de Formação Continuada foi desenvolvido nas escolas da zona rural do município de Manaus, localizadas na área do Rio Negro, com professores que atuam em Classe Multisseriada do 1º ao 5º ano, em dois encontros formativos, conforme Projeto Formativo da Educação do Campo 2022. Os encontros aconteceram de maneira integral no polo formativo da Escola Municipal José Sobreira nos meses de março.

Para a imersão no processo de Formação Continuada, o referido estudo se estrutura a partir da perspectiva metodológica de pesquisa-ação, para conhecer e aprofundar a prática pedagógica de maneira reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica- histórica e bibliográfica.

O processo de pesquisa-ação favorece o estudo da sua própria prática, pois é uma estratégia para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, favorecendo a inserção das experiências vividas no cotidiano para análise e reflexão.

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

As propostas formativas abordadas neste estudo fundamentam-se nos estudos de Regina Scarpa (1998), Marly Benachio (2011), Telma Weisz (2009) e Délia Lerner (2007), sobre a Tematização da Prática como uma estratégia metodológica potencializadora nos encontros formativos e na atuação docente.

Utilizamos a técnica da observação participante e colaborativa, com o registro de vídeos e fotos a partir das dinâmicas alimentadas com post-it em um quadro confeccionado pela formadora e exposto na sala de aula e a contribuição do diálogo a partir dos relatos durante os encontros com os professores. A dinâmica inicial se organizou a partir dos escritos dos professores sobre três perguntas que nortearam o início da discussão, foram elas: Qual

sua concepção de Educação do Campo? Quais seus maiores desafios hoje? Qual o impacto do encontro formativo em sua prática pedagógica?

Tal processo metodológico permitiu, refletir sobre qual o embasamento teórico da Educação do Campo os professores possuíam para direcionar sua prática pedagógica em Classe Multisseriada e orientar as demais ações pedagógicas nesse contexto.

Este momento foi fundamental porque permitiu a aproximação da realidade vivenciada pelos professores ribeirinhos e o direcionamento para guiar o próximo encontro. Para isso, os próprios professores produziram um plano de aula em que apresentamos e discutimos sobre conceito e o movimento da Tematização da Prática no cotidiano do professor ribeirinho, sobre conceito e o processo histórico da Educação do Campo, aspectos, histórico e as estratégias desenvolvidas em Classe Multisseriada, o educador e a escola do Campo, os benefícios de Tematizar a Prática e finalizamos com o momento de mão na massa com a exposição de propostas de atividades a serem desenvolvidas em Classe Multisseriada após a produção de um plano de aula a partir da necessidade dos alunos.

A apresentação e discussão sobre o Panorama da Educação do Campo, das águas e da floresta nos encontros formativos, foram em atender a necessidade desses professores, pois nos resultados das avaliações dos encontros, sinalizavam que gostariam que essa discussão fosse contemplada com o objetivo de alinharmos a prática pedagógica com essa perspectiva específica e diferenciada e apresentar as diversas atividades que estão sendo desenvolvidas pelos demais professores em outras escolas e classes multisseriadas ribeirinhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tematização da Prática na Formação Continuada resgata os sentidos e propósitos de ensinar e faz o professor repensar e ressignifica sua atuação, sua rotina, dando outro olhar para as atividades propostas aos alunos. A consciência das atividades transforma o cotidiano com novas experiências e práticas orientadas de forma intencional, com propósito.

Tal propósito deve permear todo o percurso formativo, legitimando e delineando ações embasadas e propiciando novos modos e formas de pensar favorecendo a autonomia, com o intuito de deixar claro o progresso do processo formativo dialogando com os conteúdos e vivências específicos da profissão docente ribeirinho.

A visibilidade dada ao processo de construção do ensino e aprendizagem se torna evidente após o momento de reflexão entre os pares durante as narrativas de como desenvolve sua prática, o que direciona o seu fazer e o como fazer são indicadores que estimulam a troca de ideias do individual ao coletivo repensado e aprofundado, um verdadeiro movimento de conscientização

Tivemos a participação de 15 professores, distribuídos em 09 escolas localizadas na área do Rio Negro, sendo atendidas no polo Escola Municipal José Sobreira, no I encontro formativo. Cada professor, recebe ao final do encontro, um instrumento de avaliação impresso para o devido preenchimento. As informações servem para mapear os sujeitos participantes do processo, as demandas e necessidades desse professor, assim como são sinalizadas as propostas de formação e demais questões postas no documento.

A coleta das questões sinalizadas tem um impacto na reflexão desse processo para o Professor Formador, pois ele avalia e (re) planeja seus próximos encontros e o próprio projeto de Formação Continuada é passível de ser (re)planejado para ser desenvolvido.

Treze professores sinalizaram no instrumento de avaliação do encontro, como o tema abordado na formação poderá contribuir para a sua prática pedagógica?

Prof. A: "Todo aprendizado é válido. Com isso, o conteúdo abordado apresenta de forma reflexiva, para realizar novas práticas no processo de ensino aprendizagem".

Prof. B: "A formação contribuirá de maneira significativa na minha prática em sala de aula, sendo um tema extremamente relevante para a melhoria da prática docente".

Prof. C: "Organizar melhor as aulas. Planejar e pesquisar os conteúdos e como encaixar na realidade de sala de aula. Tema excelente, Parabéns".

Prof. D: “Achei bem interessante para olhar como estou fazendo minhas aulas em sala”.

Prof. E: “As orientações pedagógicas foram bem orientadas, ao tema”.

Prof. F: “Fazer com que o olhar do professor seja direcionado às especificidades do aluno, buscando base teórica e registrar as práticas”.

Prof. G: “Refletir os saberes pedagógicos”.

Prof. H: “Vai melhorar bastante”.

Prof. I: “Aprimorando minhas práticas na sala de aula”.

Prof. J: “Com certeza, pois através das abordagens da formadora e os relatos das práticas pedagógicas dos participantes, abriu-se novos horizontes e perspectivas para novas práticas”. Prof. K: “De forma bastante satisfatória, contribuindo a partir de reflexão de nossa prática pedagógica e de como a Tematização pode contribuir para a melhoria da mesma”.

Prof. L: “A formação contribuirá de maneira significativa na minha prática em sala de aula, sendo um tema extremamente relevante para a melhoria da prática docente”.

Prof. M: “Todo aprendizado é válido. Com isso, o conteúdo abordado apresenta de forma reflexiva, para realizar novas práticas no processo de ensino aprendizagem”.

O objetivo de apresentar e desenvolver a Tematização da Prática como parte de um conteúdo formativo foi de se criar um espaço formativo de análise e reflexão sobre sua própria prática, de modo que o professor possa compreender a importância de conceitualizar e embasar teoricamente o contexto de trabalho para inferir e orientar em sua prática pedagógica, de acordo com a realidade do aluno e de suas próprias reflexões e possibilidades de melhoria da qualidade do seu trabalho.

temática, para que ocorra uma troca de experiências cada vez melhor”.

Prof. G: “Somente elogios para o tema abordado e principalmente para a formadora que desenvolveu de maneira brilhante o tema ficando de forma agradável e muito significativa”.

É perceptível a positividade de recepção por parte dos professores com o tema abordado. Nos mostra a importância dos conteúdos abordados nos encontros de formação estar alinhados com a realidade e com a necessidade do coletivo. Assim, conseguimos uma mobilização dos professores envolvidos, colaboração e interesse em levar para a sua prática em sala de aula esse outro olhar para a sua própria atuação de maneira reflexiva, crítica e emancipatória no contexto educativo do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Formação Continuada realizada com os professores ribeirinhos tem como principal intuito dar visibilidade em sua prática pedagógica. Tal espaço formativo deve proporcionar a compreensão e análise de sua própria prática é ampliado para aliar a investigação e evidências de sua atuação embasadas teoricamente, consolidando seu papel e a transformação do ensino em sala de aula.

Um dos aspectos centrais dos conteúdos formativos trabalhados nos encontros de Formação Continuada faz a prática pedagógica ganhar sentido e intencionalidade, pois Tematizar a Prática tem relação com o ato da prática intencional, de diagnosticar, mapear necessidades, planejar, executar e buscar evidências de seu fazer na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, para Tematização da Prática é necessário compreender melhor qual o sentido e objetivo do conteúdo que está sendo trabalhado, qual nível de dificuldade do meu aluno, quais as causas dessa dificuldade, em que teoria irei embasar minhas ações, que tipo de atividades irei desenvolver após intervir na ação proposta, qual objetivo da minha prática com essa atividade, considerando dentre outros pontos e aspectos quais ações estão

consolidando atos de reflexão, colaboração e consciência sobre minha própria prática enquanto educador.

A contribuição da Tematização da prática no desenvolvimento do processo de Formação Continuada tem como alvo o processo de ensino e aprendizagem, assim como a produção de ressignificações e intencionalidades na prática pedagógica. Com esse diálogo, inicia-se a amplitude para novas culturas, movimentos e performances na atuação docente, construindo novos contextos e delineando (re) construções e sentidos.

Reconhecer que a participação do professor nos encontros formativos é de suma importância para sua formação profissional, para o norteamo do seu planejamento e embasamento teórico da sua prática pedagógica com foco na aprendizagem do aluno. Tal processo favorece a emergência de novas possibilidades e mudanças na prática a partir do movimento de conscientização, o dar-se conta tendo que visitar a prática e a representatividade constante dos desafios.

Assim, a visibilidade dessas contribuições criadas no processo formativo, consolida as vivências criativas e a contextualização da prática com o conhecimento teórico com continuidade plena de que suas ações possuem valor e impactam na relação com o aluno, na sua postura e na compreensão do papel social da escola no contexto da Educação do Campo, com elementos para rever e avaliar de maneira contínua e permanente articulando com sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018. 68 p.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumos: apresentação. Rio de Janeiro, 2021. 3 p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 7p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.

BARROS, O.F.; HAGE, S.M. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BENACHIO, M. N. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** 1. ed. São Paulo: Paulinas. Coleção: educação em foco, 2011.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M.H. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MESQUITA, A.; CAYUELA, D. A aprendizagem visível e a transformação docente. In: ANDRADE, J. P. (Org.). **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação. 2021.

SCARPA, R. **Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, R. O pensamento visível e a Formação Continuada de Professores. In: ANDRADE, P. (Org.). **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação. 2021.

SILVA, F. J.; SOUSA, S.S. Formação de professores da educação infantil: A tematização da prática como estratégia formativa. In: **Educação no Século XXI**. volume 35 – Leitura, escrita, formação docente. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.023)

CLAP - INGLÊS: REGISTRO DE IMPRESSÕES COLABORATIVAS

Lucinéia Contiero

Docente Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Natal, conlucineia@hotmail.com

RESUMO

CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor. Este estudo baseia-se em registros autobiográficos docentes e aporte teórico especializado visando à ampliação de conhecimentos mediados por encontros colaborativos realizado durante 2020 e 2021 para: i. utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; ii. reformulações na formação acadêmica em meio à pandemia; iii. replanejamento de formação inicial e formação continuada do Grupo de Professores; iv. investigação e avaliação dos fortes impactos da pandemia ao ensino (público e privado) de língua inglesa, à diversidade cultural, à inter- e à multiculturalidade aplicadas ao ensino; v. adequações para um ensino significativo no ensino de línguas; vi. a formação inicial diante das tecnologias de rede aplicáveis ao mercado de trabalho. Para além dessas e de outras temáticas atuais que formam os saberes docentes profissionais deste corpo teórico, estão aqui, direta ou indiretamente; de forma ampla ou mais detida, posicionamentos docentes frente ao contexto sócio histórico contemporâneo e o embasamento metacognitivo que propiciou, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o Grupo Docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida

a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Bosi, Garrido, Catani, Moraes e outros.

Palavras-chave: Projeto Clap; língua inglesa; formação inicial; capacitação docente.

INTRODUÇÃO

O crescimento sem precedente de conhecimentos no mundo contemporâneo torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a uma vasta gama de saberes. O desafio é grande, a expansão contínua, a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes sejam inteligíveis, compreensíveis. E ao que parece, aí está um dos maiores desafios de nossa época, de ordem ética: exige-se competências cada vez maiores. Ao mesmo tempo, a soma de melhores especialistas numa especialidade gera, na verdade, uma incompetência, pois no plano técnico, a intercessão entre diferentes campos do saber é um espaço vazio. Do mesmo modo, desconfio que não temos formado bons líderes para os problemas que a sociedade contemporânea tem experimentado, vez que não temos ocupado todos os espaços de intercessão durante o processo da formação que oferecemos. Um bom líder, individual ou coletivo, deve ser capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina.

De lacunas de intercessão entre diferentes campos de conhecimentos, estabeleceram-se, na metade do século XX, o surgimento de conceitos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, disciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares deixam de serem antagonistas e passam a ser complementares. Não se nega um paralelo surpreendente entre os pilares da transdisciplinaridade e os postulados da ciência moderna que, em seus postulados metodológicos, permaneceram imutáveis de Galileu aos dias de hoje, à revelia da infinita diversidade dos métodos, teorias e modelos que atravessaram a história das diferentes disciplinas científicas. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são águas que convergem para o mesmo rio: o do conhecimento (MORTIMORE, 2002).

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar a certeza de que, em sua trajetória de formação e trajetória profissional, o docente aprende a molhar-se com essas águas a um só tempo, porque seus saberes são experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional, com seus limites e alcances,

as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionamento às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na prática profissional. O professor não se limita apenas à execução de currículos: antes os reinterpreta, redefine, reelabora, de acordo com o as implicações externas e as dimensões internas do saber docente. E no transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica. Daí porque é preciso que mais pesquisas levantem, localizem, cataloguem, analisem, conservem documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento mais profundo de cidadania, aquele que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Há uma constante e intensa exigência do mundo do trabalho e da vida produtiva para que todos os cidadãos tenham pleno domínio sobre as novas tecnologias e sobre os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade para atender às exigências da atualidade (CONTIERO, 2020). Reconheço o caráter social da Universidade no que tange à formação humana e acredito que a capacitação docente junto aos professores de excelência com quem tenho trabalhado nos últimos anos, professores da Educação Básica e Universitária (UFRN, IFRN) tem se dado de forma valiosamente positiva para que, diante das exigências de novas dinâmicas de formação, em especial durante a pandemia, eu pudesse, ao lado deles, enfrentar e construir novos rumos (práticos e teóricos) para o profissional que preparamos para atuar no ensino de línguas estrangeiras da educação básica do Rio Grande do Norte. Nessa direção, as ações de capacitação favoreceram uma reapropriação e reorganização dos saberes científicos e das práticas pedagógicas, e estas se me ofereceram como motivação para análises e perspectivas pedagógicas a serem sistematizadas cientificamente e incluídas em disciplinas formativas dos cursos de licenciaturas nos quais atuo. Vejo, nesta intenção, em particular, o verdadeiro poder

emancipador da educação universitária e escolar, sempre sujeita à exigência de construção de novos espaços, saberes e formatos educacionais, à exigência de geração e sustentabilidade de mudanças internas a fim de qualificar um ensino inovador e atualizado, sem dispensar ou vilipendiar as valiosas conquistas científicas e sistêmicas anteriores ou menos atuais.

Neste trabalho, reporto-me ao CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor é um dos projetos acadêmicos em que associação pesquisa, ensino e extensão, criado no início de 2021, pelos professores da Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC para oferecer aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes a possibilidade de desenvolverem importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia. O estudo foi baseado, sobretudo, em registros de reflexões bibliográficas e pessoais visando à ampliação de conhecimentos mediados por encontros com o Grupo de Professores com os quais tenho compartilhado, em 2020 e 2021: a Supervisão dos Estágios; o desenvolvimento de pesquisas científicas; a atuação colaborativa no Projeto associado CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor - Língua Inglesa (níveis Iniciante; Básico; Avançado; e Aprimoramento), em encontros de discussões e rodas de conversas a respeito de temas pertinentes ao contexto educacional pandêmico experienciado em formato remoto, o que implicou: i. a utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; ii. o enfrentamento de uma desafiadora realidade escolar; iii. reformulações na formação acadêmica em meio à pandemia; iv. replanejamento de formação inicial dos acadêmicos e formação continuada do Grupo de Professores; v. investigação e avaliação dos fortes impactos da pandemia ao ensino (público e privado) de língua inglesa, à diversidade cultural, à inter- e à multiculturalidade aplicadas ao ensino; vi. adequações para um ensino significativo tendo por chave do conhecimento a inter-, a intra, a multi- e à transdisciplinaridade no ensino de línguas; vii. a

formação inicial diante das tecnologias de rede aplicáveis ao mercado de trabalho. Para além dessas e de outras temáticas atuais que formam os saberes docentes profissionais deste corpo teórico, estão aqui, direta ou indiretamente; de forma ampla ou mais detida, posicionamentos pessoais frente ao contexto sócio histórico contemporâneo e o embasamento metacognitivo que propiciou, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o Grupo Docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional e dos cursos oferecidos pelo CLAP em sua primeira edição, o que significa uma referência ao período da etapa (ou bateria) de sessenta horas/aula dos cursos, que se deram, especificamente, no período de 19 de junho a 30 de outubro de 2021.

Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentarei discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Bosi, Garrido, Catani, Moraes e outros.

REFERENCIAL TEÓRICO E IMPRESSÕES DOCENTES

Muito se fala, hoje, no potencial das Metodologias Ativas como métodos de ensino que visam à participação do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo que ele construa conceitos, busque soluções e elabore suas próprias conclusões ao fim do processo de apreensão de conhecimentos. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que esse processo de ensino aprendizagem tem vindo a termo pelo uso, sobretudo, das tecnologias digitais. Professores da educação básica continuam sendo fortemente cobrados pelos problemas e dificuldades de seus

alunos, porém, a maior parte desses professores ainda não tiveram acesso a uma formação para o uso das tecnologias digitais ou trabalham em ambientes que não oferecem a infraestrutura mínima para o seu uso (ZILBERMAN; ROSING, 2009). Apenas 26% das salas de aulas contam com computador ou notebook; apenas 24% delas têm acesso à internet; 31% das salas são mantidas com aparelhos de televisão; apenas 47% têm livros didáticos, e desse montante, 81% de professores revelam ter dificuldades de usá-lo. Acabam por investirem, eles próprios, em equipamentos e materiais como aparelho de som e DVDs. A impressão geral é a de franca desvalorização do seu trabalho, pelo que se ressentem muito, alegando, dentre os desafios enfrentados pela educação contemporânea, talvez, hoje o maior deles seja trabalhar a integração de Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais como ferramentas necessárias para os alunos contemporâneos e os do futuro.

O aluno contemporâneo das escolas da rede básica de ensino é o nativo digital de que falam Palfrey e Gasser (*Nascidos na Era Digital*, 2011), referindo-se a todos aqueles que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram on-line. Dentre as tecnologias que invadiram as escolas, Bruzzi (2016), destaca o computador pessoal ou de mesa em 1980; o CD ROM, em 1985; o quadro interativo, em 1999; o projeto “Um computador por aluno” (UCA), em 2006; e o *Apple IPAD*, em 2010. Prensky (2008) defende que o papel da tecnologia em sala de aula deve ser o de apoiar a nova pedagogia, que implica que alunos aprendam por si próprios com orientações dos professores – característica presente nas Metodologias Ativas. GC, *Class Dojo*, *Classcraft*, *Goconqr*, *Edmodo* e *Khan Academy* são algumas ferramentas on-line que corroboram com tal visão.

A ferramenta GC, por exemplo, integra o pacote *G Suite for Education* disponibilizado pela multinacional americana Google. O pacote é um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos adaptados para escolas e organizações qualificadas de educação domiciliar, disponível no mundo todo. Para ser qualificada a utilizar o recurso de forma gratuita, a instituição necessita ser uma instituição sem fins lucrativos, credenciada formalmente e reconhecida pelo governo. As instituições que não se enquadram nos requisitos costumam adquirir o pacote *G Suite Enterprise for Education*, que inclui

os mesmos recursos e ferramentas *premium* (SUPPORT GOOGLE, 2020). O GC possibilita aos professores criar turmas, distribuir atividades, enviar *feedback* em um único ambiente, além de permitir a interface com outras ferramentas do Google, como *Google Docs* e o *Google Drive*, por exemplo. Interessante observar que a ferramenta permite que o aluno resolva problemas e tarefas em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que recebe orientações quando necessárias, propiciando que o conhecimento venha por conta própria. Além disso, pela multiplicidade de funções, promove um desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino muito diferentes daquelas que o aluno está habitualmente acostumado.

Felder e Brent (2009) atestam que toda Metodologia Ativa tem relação direta com a forma de receber e processar conteúdos. No processo, o aluno se vê obrigado a ir além de simplesmente assistir, ouvir ou tomar notas. Para os autores, o professor faz uso de Metodologias Ativas quando apresenta problemas ou desafios aos alunos, quando os leva a trabalharem individualmente ou em pequenos grupos para obterem respostas e mostrarem e discutirem seus resultados à sala. Barbosa e Moura (2013) acrescentam que em tal metodologia, o aluno é “estimulado a construir o conhecimento ao invés de receber de forma passiva”, ouvindo, falando, pesquisando, discutindo, enfim, fazendo. Para o professor, cabe o papel de orientador e supervisor do processo. Logo, utilizar a Metodologia Ativa aliada os recursos tecnológicos “não é uma atitude docente enraizada de modismo pedagógico”; é, antes, “comprometimento com a geração que atua hoje como estudante, de característica ativa, curiosa, que pesquisa e gosta de desafios” (NUNES, ROCHA & TOLEDO, 2018).

Atualmente, devido a fatores como a globalização, avanços tecnológicos e as mudanças nos valores, ritmo e estrutura da sociedade, a garantia de um ensino de qualidade leva as instituições de ensino a buscarem mudar (FAVA, 2016; BARBOSA, 2018; LEITE e JUNIOR, 2018), permitindo que os alunos não apenas absorvam conteúdo. Isto demanda que investimento na qualificação do seu corpo docente, em mudanças estruturais e a fazer uma ponte de acesso entre a escola e a comunidade (BARBOSA, 2018a). É fato que qualquer necessidade de mudança nas estruturas educacionais, ao longo da história, tem sempre uma base mercadológica

e social. Atualmente, lembra Mórán (2015, p.16), “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. A inserção de tecnologias no sistema educacional brasileiro é uma dessas necessidades desde 1990 do século passado (GERALDI, 2015). A adoção das metodologias ativas, no entanto, não se baseia apenas no uso de tecnologias digitais, porém, essas são métodos que permitem que o conhecimento seja construído pelo aluno, através de experiências nas quais ele passa a ser protagonista. Daí porque Diniz-Pereira (2014, p.41), pensando na formação docente, atesta que é preciso romper com propostas conservadoras e simplistas [...] baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

Quando se pensa em Metodologias Ativas como propostas de transformação do ensino, pensa-se, ao modo de Moran (2015), como estratégias de ensino que acontecem por meio da apresentação de problemas e situações reais, permitindo a vivência do alunado e uma possível antecipação do que será encarado durante a sua vida profissional. Assim, segundo Diesel et al (2017), a aprendizagem torna-se possível devido aos princípios que os constituem: aluno (centro do processo de aprendizagem); autonomia; problematização da realidade e reflexão; trabalho em equipe; inovação; professor (mediador, facilitador, ativador). É verdade que a maioria das metodologias ativas surgiram com o foco no ensino profissionalizante ou tendo como público-alvo os alunos do ensino superior. No entanto, Pereira (2017) lembra exemplos adequáveis a qualquer nível e realidade educacional: aprendizagem baseada em *problemas* (ABP)/*Problem Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *projetos* (ABP)/*Project-Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *games e gamificação*/ *Game-Based Learning* (GBL); *sala de aula invertida* / *Flipped Classroom*; *avaliação por pares* / *Peer Instruction*; *Design Thinking*.

Assim como todo e qualquer método, a aprendizagem ativa não é a cura para todos os problemas educacionais dos nossos dias. Ainda assim, segundo Geraldi (2015), é ponto decisivo no que tange

“à propriedade do ensino, pois os educandos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não.” Já não é mais possível pensar no professor como detentor único do conhecimento, vez que temos grande disponibilização e acesso a informações por meio da internet. Daí porque as metodologias tradicionais, ou seja, com foco apenas no professor, andam obsoletas, sem crédito. É preciso aquela ressignificação da práxis docente de que tenho falado desde o início desse estudo, capaz de estabelecer mudança em todos os atores envolvidos no cenário escolar (2012, p. 65), e assim, “sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida”. Da mesma forma, “sensibilizar os alunos para desenvolver novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais e mantendo vínculos diretos com a prática”; conhecimento que faça “sair mais da sala de aula para inserção no cotidiano do bairro, no conhecimento e contato com pessoas, prédios, grupos, instituições próximas ou que tenham a ver com a área de conhecimento escolhida”. E, por fim, que seja capaz de mexer “também com os pais, para que eles se modifiquem e estimulem os filhos a aprender a planejar, a estabelecer metas”. Enfim: “inserir a escola como uma organização que dissemina na cidade a sua visão empreendedora”.

O CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor é um projeto acadêmico de visão empreendedora, que associa pesquisa, ensino e extensão. Criado no início de 2021 pelos professores da Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC/UFRN, oferece aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes a possibilidade de desenvolverem importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia.

O projeto desenvolveu importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica

cotidiana. Além disso, a extensão aos profissionais já formados ofereceu a oportunidade de uma formação continuada, aperfeiçoando técnicas, estratégias e metodologias já utilizadas e propiciando as trocas de conhecimento e experiência entre os pares. Por um lado, enquanto ação voltada aos nossos estudantes licenciandos, o projeto, em sua versão de pesquisa-ação, justificou-se por instigar o futuro professor a se tornar um pesquisador e crítico de seu próprio fazer pedagógico. Ofereceu oportunidade de experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o projeto pôde ser concebido também como um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter, mais tarde, em excelência profissional e em motivação para uma pós-graduação. Por seu caráter tanto teórico quanto prático, as aulas demandaram conhecimentos linguísticos de seus participantes e envolveram pesquisa-ação com foco nas Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional: a proposta visava à inserção de licenciandos no mundo da educação on-line através da web, e as produções, frutos de pesquisas, permitiram aprimorar competências importantes para o sucesso acadêmico e profissional, bem como preparar este novo partícipe da educação para um momento em que a habilidade com as tecnologias digitais e o bom uso da Internet são primordiais para a profissionalização do docente reflexivo que estamos formando. Por outro lado, no que tange ao ensino continuado, direcionado aos profissionais da educação básica, acredita-se que a oportunidade de estudar um idioma aumenta as fronteiras e as possibilidades de melhor atuação como educador. O contato com um mundo e cultura diferentes de seu universo pode levá-lo a transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes. Em um mundo em que a transversalidade do conhecimento é uma necessidade cada vez mais urgente, o aprendizado de línguas não pode ser relegado a um valor de excepcionalidade pela educação, ou considerada um privilégio concedido a poucos. O domínio de um idioma para os

profissionais da educação significa a possibilidade de estudos mais aprofundados, de abertura para o ingresso em cursos de pós-graduação/aperfeiçoamentos em formações no exterior ou em língua estrangeira pela Internet. Trata-se de fortalecer as possibilidades e condições de transformar docentes em profissionais em constante formação.

Especificamente no contexto de língua inglesa, os cursos foram ministrados em formato remoto, on-line em tempo real, por metodologias ativas em aulas que assumiram variadas estratégias durante seu processo: aulas expositivas, debates, dinâmicas de grupos, apresentações individuais e grupais... tudo voltado para a participação do aluno, para o desenvolvimento formativo e a reflexão crítica, capacitando-o a tomar decisões adequadas ao utilizar a língua inglesa. Foram utilizados recursos multimídia como vídeos, músicas, games e slides para a realização das aulas. Aulas síncronas e atividades assíncronas¹ foram programadas de acordo com as necessidades específicas de cada turma e nível mediante a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Utilizou-se Aplicativos como Google Classroom/Drive, PowerPoint, Google Apresentação, Google Formulário, Google Documentos, Google Jamboard, Learningapps; Wordwall; Kahoot; Well of names; Eslvídeos, Quizz, Liveworksheets, Pear Deck, entre outros.

O caráter dos cursos de Inglês: serem voltados a um público específico - Professores da rede pública de ensino básico; possuírem carga horária total de 180 horas/aula no total, divididas em três semestres letivos (Iniciante / Básico / Avançado); e terem como foco o estudo da língua inglesa em suas perspectivas gramatical, textual e discursiva; leitura e produção de textos relacionados a contextos variados com ênfase em aspectos culturais; compreensão e produção de textos orais e escritos, multimodais e em gêneros variados. Em termos gerais, tais bases se aplicam aos níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento.

1 Nos parâmetros do ensino remoto, aulas síncronas acontecem em tempo real com a presença de um professor; aulas assíncronas são as horas/aula dedicadas a estudos individualizados para realização de tarefas e atividades pedagógicas sem a necessidade da presença do professor que, previamente determinou os planos de ensino para estas ocasiões.

O nível Aprimoramento, especificamente, vai além: foi criado como um espaço diferenciado, porque preparado exclusivamente para o *professor da disciplina de inglês* das escolas da rede básica. Dividido em três semestres letivos (Aprimoramento I / Aprimoramento II / Aprimoramento III), os objetivos do *Clap – Inglês*, nesta categoria, são: aprimorar o idioma; aprofundar conhecimentos teóricos sobre a língua inglesa; refletir sobre questões linguísticas, metodológicas, pedagógicas; aquisição e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira; métodos de (auto)formação continuada (Language Acquisition, Teaching Methods, Listening Strategies, Speaking Strategies, Test Design, Vocabulary Acquisition, Technology in Language Teaching etc.).

Todo o desenvolvimento do projeto esteve voltado para o processo de formação docente, sobretudo no que diz respeito à problematização do perfil de professor enquanto pesquisador, enquanto profissional reflexivo e que, no momento de renovação educacional imposta pela pandemia, objetivou entender e apreender a funcionalidade e a relevância que a Internet, as mídias de rede, o ensino em formato remoto, os gêneros autênticos – cuja produção e mobilização são oportunizadas e potencializadas pelos meios de comunicação de massa – ocuparam e podem ainda virem a ocupar no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Tratou-se, enquanto plano realizado, de um processo de leituras de materialidades tecnológicas midiáticas entendendo-as como recursos sistematizados aplicáveis enquanto ferramentas de ensino na graduação (Formação Docente) e na escola (Ensino Fundamental e Médio), considerando que, tanto o professor em formação quanto o aluno exercitam uma autonomia de múltiplas leituras e condicionam diversos efeitos de sentido aos conteúdos estudados.

CLAP INGLÊS – NÍVEL NIVELAMENTO I: SÍNTESE DE DISCUSSÕES E RESULTADOS

Sabe-se da importância do domínio da língua inglesa na atualidade. O inglês é o idioma mundial dos negócios, da cultura e das ciências; é a língua mais falada do mundo, na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma; é certamente a língua que um brasileiro utilizaria num acordo comercial,

se procurasse a expressão de uma língua comum com um nativo norueguês, um japonês ou um francês. Ainda assim, pouco esforço – ou nenhum – tem sido feito no Brasil por agentes governamentais, gestores educacionais, professores e comunidade escolar (pais, tutores, alunos...) para fazer com que os alunos saiam da educação básica na rede pública conseguindo se comunicar em língua inglesa.

O fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, implica impactos na individualidade e impactos sociais no país de várias ordens: de natureza profissional, econômica, intercultural, em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação, por exemplo, como programas de intercâmbio escolar, acadêmico, e programas de Pós-Graduação no exterior. Enquanto aqui no Brasil, aulas em inglês são praticamente inexistentes nas universidades que recebem muitos alunos estrangeiros em suas Pós-Graduações, na maior parte das boas universidades europeias, por exemplo, os alunos assistem a aulas em inglês como proposta de hegemonia linguístico-comunicativa.

O problema da desvalorização do inglês, no Brasil, na verdade, vai firme na contramão de tudo o que aponta a globalização e a internacionalização político econômica aliada à ciência tecnológica, e começa na base: no ensino de níveis fundamental e médio, principalmente do ensino público. Infelizmente, este é um problema que vem de longa data, mas que, quero crer, tem fim decretado, tanto por ser um momento de virada em razão do contexto globalizado que vivemos; pandêmico, derrubando as últimas fronteiras que restassem entre um ou outro país, quanto porque estamos sob um governo que, ao que parece, não se dobra ao medo de mudanças. O Novo Ensino Médio, finalmente voltando a ser tecnológico e profissionalizante, mas atualizado às exigências do mundo hipermoderno, está aí para anunciar esta iniciativa. Grata mudança.

Não se nega, há tempos sabemos o bem que pode fazer a qualquer jovem profissional sair para o mercado de trabalho tendo algum domínio de pelo menos uma língua estrangeira, sobretudo a língua franca.

É verdade que os professores de língua inglesa do sistema educacional brasileiro lidam com vários desafios no exercício da profissão. E esses desafios foram condicionando, ao longo do tempo, uma imagem geral de caráter negativo sobre o ensino de inglês e

até sobre os profissionais que ensinam a matéria. É claro que todo um histórico de políticas educacionais equivocadas, de falta de credibilidade ao ensino da língua estrangeira na história da educação brasileira e os próprios impasses na qualidade do sistema de ensino brasileiro, no que esta toca em demandas socioeconômicas, políticas, regionais, culturais... deflagraram o que se vê hoje no contexto vivenciado pelos professores de língua inglesa na maioria das escolas da rede básica, mas já é hora de credibilizar esse ensino à força de um posicionamento político mais radical, ou seja: incitando dentro da comunidade escolar o espaço de direito desse conhecimento que não é só nacional, mas mundialmente institucionalizado em todos os espaços de educação formais. Não é mais uma questão de pedir que se autorize ensinar mais tempo e ensinar bem a matéria; é exigir-se que esse ensino seja respeitado dentro da escola, que a língua possa ser ensinada da melhor forma possível e com os melhores recursos possíveis e com as melhores metodologias possíveis, considerando o que se possa fazer de melhor em cada contexto; que o tempo dedicado a esse conhecimento possa ser o mais produtivo possível dentro da escola; e também exigindo-se dedicação de gestores para a compra e a manutenção de recursos tecnológicos fundamentais ao seu ensino, resguardadas as necessidades de cada comunidade escolar. Lembremos que foram criados cinco Programas Federais para o repasse anual, através dos órgãos estaduais e municipais, de investimentos diretos à educação (vide portal MEC/Portal da Transparência: montante recebido por cada Estado/município em contas da Caixa Econômica e Banco do Brasil, de 2019 para cá). Dos Programas, um deles é voltado à profissionalização, à formação continuada, à capacitação docente; e dois, em especial, foram criados especialmente para compra e manutenção de equipamentos educacionais: pedagógicos, didáticos, tecnológicos e de viabilização de rede de Internet nas escolas, praças públicas e bairros. O investimento médio de cada Programa Federal passa dos quinhentos milhões de reais para cada Estado; qualquer pesquisa mais comprometida no site MEC/Portal da Transparência há de comprovar tal informação). Logo, se os gestores escolares acusam recursos insuficientes para equiparem as próprias escolas com tecnologias educacionais básicas e/ou fundamentais em quantidade e variedade necessárias a um ensino de qualidade, seguramente,

lidam com pelo menos um de dois motivos: enfrentam desvio de recursos em alguma instância de repassagem ou má gestão escolar, e ambos os motivos merecem ser foco de investigações mais apuradas e mudanças estratégicas imediatas.

Ao pensarmos no projeto CLAP, nós, professores formadores de professores da área de Línguas Estrangeiras Modernas da UFRN, temos ciência dos muitos desafios que nossos alunos egressos, hoje professores (alguns concursados, outros em contratos temporários), encontram ao chegar ao mercado de trabalho todos os anos. Nossos alunos saem fluentes do curso de Letras-Inglês da UFRN, porém, para uma realidade bastante incômoda, despreparados para a situação de precariedade da maioria das escolas públicas do estado devido à falta de infraestrutura, à falta de acesso a recursos como rede de Internet, a equipamentos tecnológicos, a bons livros didáticos para ensino de inglês, a materiais pedagógicos, a acesso e incentivo escolar a cursos de formação continuada. É verdade que as parcerias e o trabalho conjunto em grupos de ensino, extensão e pesquisas (com os professores já aqui nomeados) têm contribuído salutarmente para enriquecer as práticas e as experiências de licenciandos dos Estágios obrigatórios dentro das escolas públicas sob Supervisão e orientação pedagógica de nossos Professores parceiros lotados nas escolas da rede básica. Porém, nosso caso é uma feliz exceção. Grata exceção. A maioria das Universidades e Faculdades do Estado acabam por diminuir a carga horária dos cursos e das experiências práticas tornando a formação docente nas licenciaturas um tanto ligeira e superficial. O resultado é notório: professores saem dos cursos de licenciaturas em Línguas Estrangeiras sem a devida fluência no idioma e sem a devida carga de experiência em metodologias educacionais.

A percepção sobre a importância da língua inglesa em todos os âmbitos sociais já é uma verdade em todas as administrações. Por isso, os passos iniciais nesta primeira edição do Projeto associado CLAP se deram no sentido de oferecer formação continuada a esses professores de escolas públicas; de divulgar a importância da língua através de sua democratização, ou seja, tornando-a um bem de valor cultural dentro das próprias escolas onde queremos vê-la enaltecida, valorizada, e através exatamente de seus atores mais fortes – seus professores – através da oportunidade de

estudar a língua gratuitamente e com um ensino de qualidade. É um investimento que todos fazemos na qualidade e na democratização do ensino do inglês.

Muitos dos alunos-professores nunca tiveram a chance de estudar uma língua estrangeira. Dedicaram-se a outros planos, a outras áreas e a outros percursos de estudos. Isto faz crescer a importância de oferecermos os cursos no próprio ambiente da universidade e gratuitamente. A forma não presencial, parece, comprovou-se ser a melhor escolha para esse público atarefado, comprometido com uma agenda profissional sobrecarregada, semanalmente. Ao mesmo tempo, estamos tendo a oportunidade de melhor qualificar cuidadosamente os nossos licenciandos em um aspecto específico da formação docente inicial: o ensino de língua inglesa via web, em formato remoto, com uso de metodologias ativas e materiais autênticos disponíveis em tecnologias midiáticas. É preciso considerar, neste ínterim, que antes da Pandemia, ou seja, até 2020, os cursos de Graduação a Distância da UFRN é que lidavam frequentemente com materiais on-line em formação docente e, mesmo assim, não para utilização em tempo real. A partir do acometimento pandêmico, uma nova necessidade estabeleceu-se nas licenciaturas e, nesta vertente é que este projeto ganhou forma e buscou estabelecer, dentre seus objetivos específicos, tal importante direcionamento. Assim, reitera-se: partimos da democratização dos cursos de inglês em vários níveis, voltados a professores das escolas da rede básica de ensino, e a professores especificamente de língua inglesa da rede básica como público específico, para que pudéssemos, então, avançar na iniciativa de realizar uma verdadeira capacitação docente. Assim se projetou o *Clap-Inglês: níveis Iniciante*; e *Básico*: com participação de quinze alunos por turma, todos professores de diversas áreas da rede básica de ensino Fundamental e Médio. E *Aprimoramento I*: com participação de 16 alunos, todos professores de língua inglesa de escolas da rede básica de ensino Fundamental e/ou Médio da cidade de Natal e região.

Através do curso de níveis I, II e III de *Aprimoramento*, iniciamos o trabalho de levar a termo a questão da importância de uma tão necessária *padronização* do ensino de língua inglesa através da proposta de construir e trocar experiências de propostas de trabalho,

de metodologias, de uso de recursos pedagógicos, de planejamentos. Enfim, o ensino em formato remoto tornou-se oportunidade de uma real iniciativa acontecer, depois de anos tentando com pouco sucesso, para nos reunirmos com professores da rede básica para um diálogo mais franco, para fortalecimento de parcerias, para trocas de conhecimento e, sobretudo, para o oferecimento de cursos de capacitação na área de línguas estrangeiras.

Fato é que, presencialmente, pela carga horária dedicada ao ensino e pelo número de atividades e escolas em que esses professores atuam, não têm sido possíveis reuniões assíduas para quaisquer cursos de aprimoramento profissional. Assim, já nesta primeira edição, tivemos a grata surpresa de vermos quase todas as vagas preenchidas no curto período de inscrições disponível. O motivo da resposta positiva ao curso, seguramente, foi seu formato remoto, on-line – característica que pretendemos manter, proporcionando que os docentes possam estudar de dentro de suas casas, independentemente da proximidade geográfica com a Universidade.

A turma da primeira bateria de 2021 do curso de *Inglês-Aprimoramento*, no entanto, iniciou as aulas em junho; muito elogiou seu desenvolvimento em seus termos pedagógicos e ementário; muito elogiou seus professores, dedicados, atenciosos e com alta competência linguístico-comunicativa, mas, contrariando quaisquer expectativas em torno dos objetivos citados, não foi adiante: não completou as 60hs/aula de carga horária total da primeira bateria, que deveria terminar no final de outubro. É este o dado que chama a atenção e exige que tracemos um referencial de contexto teorizando as possíveis motivações individuais para esse resultado coletivamente frustrante.

(DES)MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS PARA UMA FRUSTRAÇÃO COLETIVA

Falta de oportunidade de prática oral, de oportunidade de estudar e praticar o idioma que ensina: de forma certa e concisa, este foi o motivo primeiro pelo qual oferecermos o curso de Inglês com o nível voltado específica e especialmente a professores de Língua Inglesa das escolas da rede básica de Natal e região – nível a que chamamos *Aprimoramento* (I na primeira edição, 2021, e II e III

para 2022), considerando que este poderia ser um espaço educacional tanto para a prática do idioma quanto um especial ambiente de discussões e trocas envolvendo questões pedagógicas, metodológicas, didáticas... ou seja, seria, a um só tempo, estudo da língua e formação continuada a professores de língua inglesa.

Para que se entenda as motivações individuais que pesaram na desistência da participação da maioria dos nossos alunos-professores de *Inglês-Aprimoramento I*, um a um e durante o primeiro mês de aulas, levando a turma a se restringir a dois alunos frequentadores antes de um cancelamento justificado pela coordenação, é preciso retomar o quadro de situações desfavoráveis que pesa sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas, de forma geral.

Iniciemos por uma espécie de quase tautologia: do ponto de vista do alunado da escola de rede básica, o senso comum acusa: ou os alunos saem da escola sabendo, no máximo, o inglês básico, ou saem sem quase nenhum conhecimento da língua. O que significa dizer que, ou aprendem pouquíssimo, quase nada, ou nem o suficiente para se comunicarem minimamente com um estrangeiro. Os vários motivos que levam a este resultado negativo, pela voz dos próprios professores, gestores educacionais e alunos, aqui está, numa recolha de informações em pesquisas pessoais realizadas entre 2011 e o corrente mês: 1. os próprios livros didáticos adotados, avançados demais para os alunos e escritos, na íntegra, em inglês; 2. os materiais didáticos atuais, por serem capazes de manter uma possível relação de afetividade entre professor e aluno pelo interesse juvenil pelas tecnologias e mídias de rede, infelizmente, não são acessíveis ao professor das escolas, que têm baixos salários e pouco acesso aos recursos didático-pedagógicos tecnológicos. Some-se a isso, salas com níveis muito heterogêneos em termos de aprendizagem e nível de conhecimento, o que também passa a ser um problema para a maioria dos professores, porque este, em especial, implicaria uso de técnicas diferenciadas e abordagens apropriadas, diferentes portanto, para os alunos que têm nível mais básico e alunos um pouco mais avançados; 3. falta de padronização quanto ao que é e como é ensinado dentro das salas de aulas, o que incomoda os professores e muito atrapalha as avaliações sobre o ensino de língua inglesa. Além disso, os métodos de ensino são muito variados, e boa parte dos professores não

segue o que os documentos governamentais sugerem; 4. a relação com os alunos, por seu comportamento indisciplinado e, por vezes agressivo, violento, tem sido um ponto de tensão para boa parte dos professores das escolas, além de ser um dos maiores motivos de afastamentos, tanto por exaustão profissional quanto por problemas psicológicos e psicoemocionais; 5. alto número de alunos em situação doméstica vulnerável, com famílias desestruturadas e condição socioeconômica precária, alijando o rendimento escolar, tornando os alunos desinteressados, desconectados com o cenário de ensino e sem conseguirem ver razão em estudar língua estrangeira ao tempo em que se expressam parcamente em português; 6. heterogeneidade de conhecimentos levando os professores, muitas vezes, a sempre voltarem a conteúdo mais básicos como o uso do verbo to be, tão continuamente retomado ao ponto de virar piada no meio escolar; 7. grande número de professores da rede com contratos temporários, lecionando para muitas turmas, que contam com mais de quarenta alunos; 8. maioria das escolas com menos de duas horas/aulas semanais de inglês, o que reafirma o status precário da importância que se dá à língua estrangeira pela comunidade escolar, que historicamente nunca foi uma preocupação das diretrizes nacionais; 9. tornado problema institucional, a falta de atenção curricular à língua inglesa se soma à falta de formação continuada de seus professores, a uma distribuição de aulas, no mínimo, equivocada, além de a própria formação inadequada nas licenciaturas, muitas vezes, alijada em sua base fundamental: deficiência na relação teoria e prática, deficiência nos mecanismos de agenciamento e realização de estágios obrigatórios mediante falta de diálogo e trabalho conjunto entre escolas e universidades. E, em se tratando de formação continuada, o cenário atual é ainda pior: raras são as oportunidades de cursos específicos para professores de língua inglesa oferecidos à rede para qualificação de seus profissionais. Some-se a isto; o décimo (10) peso negativo aqui projetado pensando ainda nas repercussões que podem ser desdobráveis em outros comprometimentos, como dificuldade para entender variações, inter-relações e diferenças culturais, por exemplo: uso de livros didáticos antigos e falta de recursos nas escolas, principalmente conectados à rede de Internet.

Sabe-se que uma leitura com interesses direcionados facilitaria a inclusão de uma série de outros pontos negativos para a ineficácia do ensino de língua inglesa no sistema educacional brasileiro. Os anteriormente citados, talvez, expressem bem o cenário perfeito para a realização de práticas frustrantes ou, talvez, cenário perfeito para professores não se sentirem motivados ou capazes de levar adiante um curso de capacitação para *Aprimoramento* da língua. O termo aprimoramento, no que incita, é uma forma de estabelecer subliminarmente uma condição de conhecimento anterior pelo aluno-professor que buscaria inscrever-se.

85% dos alunos brasileiros têm frequentado a escola pública. Muitos dos professores de língua inglesa das escolas da rede básica frequentaram, pouco tempo atrás, escolas públicas. O status do ensino de inglês nas redes básicas é o cerne da maioria dos desafios negativos a que faço referência. Há várias circunstâncias institucionalizadas desfavorecedoras sobre o ensino do idioma, que não é obrigatório – a Lei de Diretrizes e Bases fala em “língua estrangeira” e não língua inglesa, expressamente. Esta, é aplicada somente a partir do Fundamental 2, com apoio de livros didáticos só a partir de 2011. Não obstante, não há testagem de um aprendizado padronizado: a única prova comum, atualmente, em território nacional, é o Enem, cuja prova demarca, em um rol de 180 questões de avaliação, cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) – situação absolutamente frustrante.

Frustrante, também, para muitos professores é sua própria formação universitária: dos professores que fizeram ensino superior em licenciatura, cerca de 80% deles não estudou, necessariamente, língua inglesa. Apenas uma pequena parte, pouco mais que 25%, têm graduação em língua estrangeira, não propriamente em língua inglesa. Infelizmente, desse percentual há mais agravante: quase chega a 70% aqueles que dizem ter problemas de proficiência no idioma que estudaram. O que quer dizer que, mesmo que o profissional tenha formação e experiência metodológica, o foco do problema torna as condições de comunicação afetadas, inviáveis². Admitir este fato como um problema-conflito real tem sido um

2 Dados obtidos nos resultados de projeto de pesquisa pessoal intitulado “Professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino: exercício de (auto)formação continuada”

outro – e talvez o maior – problema para os professores que estão presentes nas salas de aulas, especial e principalmente para aquele professor que foi se formando professor dentro de um quadro social (ingrato!) de governos anteriores – coisa de quarenta anos antes – estes que assumiram a postura de promover a total marginalização da classe por meio de incansáveis alijamentos de seus direitos e quebra de sua identidade: através de salários baixíssimos, políticas de acúmulo de cargos administrativos escolares, carga horária semanal extenuante, ensimesmamento e fragilidade psicoemocional causados por doutrinação para que fosse desrespeitado em sua função de educador, ao mesmo tempo que se doutrinava o levantar de vozes de crianças e jovens alunos que ganhavam o direito de peitar quaisquer regras justificadas pela vitimização social em todas as suas atitudes comportamentais, dentro e fora de lares, estes que iam, igualmente, tornando-se, pouco a pouco, também incitados pelo mesmo regime pseudodemocrático a se transformarem em *locus* de vulnerabilidade e desestruturação familiar, que, *per si*, levaria à violência verbal e física que vemos hoje nas ruas. O professor, sob as regras de três governos anteriores, perdeu a voz, o status, a autoridade, o salário, a força identitária, a profissionalização enfim. Some-se a isto certo isolamento, falta de convívio frequente com os pares com quem pudesse se abrir, discutir possíveis soluções, processos de aprendizagem para uma (auto)formação continuada realizada junto ao corpo das instituições através de *equipes de trabalho* guiadas pelo objetivo de desenvolver competências para o exercício profissional desta (sub)identidade docente específica.

Voltemos ao alunado do curso *Clap- Inglês Aprimoramento I*.

Seguramente, o que levou os alunos-professores a inscrever-se no curso foi, não se nega, o desejo de estudar a língua, de se reaproximar de contextos e ambiente educacionais voltados à aquisição e ao estudo da língua inglesa. Porém, talvez, o que os alunos-professores não soubessem ou não estivessem preparados para enfrentar ao iniciarem o curso, pós aulas inaugurais com coordenadores, fosse o fato de que as aulas de língua inglesa fossem ser ministradas, na maior parte do tempo de cada aula, apenas em

realizado durante o ano de 2019 junto à UFRN.

língua inglesa, sem exposição de tradução. Mesmo sendo ensino on-line, em tempo real, e mesmo que não o tenham demonstrado, é passível de se admitir que os receios de ver o próprio grau de conhecimento e a própria fluência no idioma colocados à prova é o que tenha levado vários alunos a se desestimularem quanto à participação de toda a bateria, e então, a assiduidade passou a cair. Infelizmente, por mais que tentássemos buscar respostas e auxiliar os alunos por meio de contatos frequentes via e.mail, WhatZapp, celular, não obtivemos o êxito procurado. Na verdade, procurados pela coordenadora geral, nenhum dos alunos acusou ou revelou qualquer dificuldade em acompanhar as aulas por algum constrangimento em sala ou alguma dificuldade linguístico-comunicativa. É fato que todos os alunos participavam das aulas oralmente e por meio das atividades, tal como pude comprovar e os professores-alunos atestavam em nossas reuniões, e todos eram motivados e incluídos cuidadosamente para suas participações pelos professores ministrantes. As aulas, muito bem planejadas e desenvolvidas com grande cuidado, não levaram a perceber que algum aluno estivesse incomodado com o andamento delas, ou com os métodos adotados, com as discussões, as trocas coletivas... o que me leva a considerar alguns dados importantes: 1. Que os motivos apresentados pelos alunos desistentes eram reais; quais sejam: problemas de saúde na família causados pela pandemia; exigência de familiares para dedicação a compromissos domésticos aos sábados; carga horária de três horas aos sábados pela manhã impactando negativamente a organização doméstica do fim de semana. Ou... 2. Que, se algum ou alguns alunos sentiam-se frustrados e bastante incomodados com o nível de exigência do curso ao ponto de escolher(em) desistir, mesmo querendo e precisando estar(em) aproveitando a oportunidade de um curso gratuito de qualidade e diretamente focado em objetivos profissionais pessoais, este (ou estes) aluno(s) teria(m) deixado o curso depois de um intenso trabalho para não deixar transparecer o processo de assombro pessoal, de mobilização crescente de desânimo até a desistência completa – o que me causa frustração e angústia muito similares às de nossos alunos desistentes. Não nego, foi com sensação de derrota e grande pesar que, em 30 de agosto, comuniquei nossos especiais alunos-professores da necessidade de finalizarmos a bateria *Aprimoramento*

I, depois das várias mensagens e contatos insistindo pelo esforço de assiduidade e procurando atender a necessidades individuais. Infelizmente, em vão. Por força de não conciliarmos com a ideia de aparente gratuidade dos cursos oferecidos pela universidade, mas entendendo o valor dos impostos por nós empreendidos, do muito investimento governamental e profissional para tal finalidade, o projeto, que contava com um quadro de trabalho em que tínhamos, semanalmente, dois professores lecionando para dois alunos, estava alijado em sua base, que é o atendimento a um grupo de pelo menos quinze participantes e o oferecimento de um trabalho educacional mais proveitoso. Logo, avaliamos pertinente não continuarmos com o projeto no semestre, mas lutar por ele, em todos os seus objetivos propostos e contando com os alunos que firmaram o compromisso do retorno, no ano de 2022, com a mesma iniciativa desenvolvida a contento na primeira edição: ensino a partir de Metodologias Ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese investigativa que se viu comprovada neste estudo é a de que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia e que foram mobilizados para o ensino e formação de profissionais da educação básica em cursos de línguas estrangeiras (Francês/Espanhol/Inglês) e, ao mesmo tempo, serviram ao aprimoramento da formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto, podem, nesta ocasião, reverterem-se no registro de uma memória educacional importante à intenção de iniciar a compilação de uma historiografia educacional da área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC/UFRN. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que trago discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico.

Formar professores para atuarem nos níveis do Ensino Fundamental e Médio requer foco de aprendizagem e pesquisa nesses mesmos níveis de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação – aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação desde a sua base, na sua interface social. E isso deve começar já na graduação e manter-se ao longo da carreira profissional do educador. É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior das disciplinas formativas dos cursos de graduação em licenciaturas que se aliem a um conjunto de investigações que permita pensar sistematicamente o ensino e a formação de professores de línguas dentro do contexto social contemporâneo. A prática orientada pela pesquisa e para a prática reflexiva parece ser a melhor maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares por parte do educador.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Para uma conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J. e SANTIAGO, R. A. (orgs). **Ensino superior (in)sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaio de poética histórica. In: _____, **Questões de literatura e de estética**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362

BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

BARBOSA, A. C. A. **Qualidade da Educação: conceitos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedito Vecchi**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. BAUER, M. W.; GASKELL, G. e ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOMBANA, C.; TEIXEIRA, A. Metodologias Ativas de Aprendizagem auxiliadas por Tecnologias Digitais como potencializadoras do Sistema Atencional. **Informática na Escola**, [S.l.], p. 1049, nov. 2019.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, agosto/2001. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> <acesso em 20 de julho de 2020.

CONTIERO, L. et al. (org.) **Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia**. Rio de Janeiro: Editora E-Publicar, 2021.

CONTIERO, L. et al. (org.) **Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Ed. E-Publicar, 2020.

COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016. FELDMANN, M.G. (org.) **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.l.], n. 18, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230>. Acesso em: 19 July 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i18.9379>. 11

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTIMORE, P. Interdisciplinaridade na prática universitária. In: LEITE, Denise e MOROSINI, M. (orgs). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

PÊCHEUX M. **Le discours: structure ou événement?** Trad. de E. O. Pêcheux M. (O discurso: estrutura ou acontecimento). 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX M. **Rôle de la mémoire, Langage et Société**. Paris: École Normale Supérieure. Trad. J. H. N. (Papel da memória). Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, T. A. Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais. ANAIS: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>

PERRENOUD, F. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PERRENOUD, F. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PETEROSSHI H.; MENESES, J. (Orgs.) **Revisitando o saber e o fazer docente**. SP: Thomson, 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010
ZAGORIN, P. **Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações**. In: **Topoi**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.024)

A REVISTA NOVA ESCOLA E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Roselaine Ripa

Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Contato: roselaine.ripa@udesc.br

RESUMO

Este trabalho tem como propósito apresentar os resultados de uma revisão sistemática de literatura, uma das fases da pesquisa em andamento desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina, intitulada “Tecnologia e [semi]formação: uma análise dos produtos Nova Escola”. A marca “Nova Escola”, criada em 1986 com a publicação da primeira revista impressa, foi distribuída ao longo de décadas de forma gratuita às escolas públicas brasileiras, devido ao financiamento do Ministério da Educação (MEC). Em 2015, a distribuição da versão impressa foi finalizada e as publicações transferidas para a Fundação Lemann, que passou a ser a mantenedora da “Associação Nova Escola”. Com isso, a Plataforma Digital impulsionou a oferta de diversos produtos online, o que tem permitido manter a marca “Nova Escola” como uma fonte de consulta para os/as professores/as e gestores/as educacionais brasileiros. Nesta etapa da pesquisa, a revisão sistemática de literatura demonstrou que diversos pesquisadores se debruçaram sobre as publicações da Nova Escola, investigando diferentes temáticas e componentes curriculares, contribuindo para analisar o poder de influência que ao longo das décadas a marca “Nova Escola” exerceu na educação brasileira. Desenvolvida nos meses de maio e junho de 2022, por meio de consultas ao Portal de Periódicos da Capes, esta

etapa da pesquisa abrangeu 28 (vinte e oito) artigos publicados de 2010 a 2021, que serão apresentados nas seções deste trabalho.

Palavras-chave: Educação, Nova Escola, Tecnologias, Revisão de Literatura.

INTRODUÇÃO

O domínio <novaescola.org.br>, que atinge milhares de usuários atualmente, apresenta uma marca conhecida entre os educadores e as educadoras brasileiras: “Nova Escola”. Intitulada como “patrimônio da educação e do jornalismo no Brasil” e propagada como sendo sua missão “[...] fortalecer professores para transformar a Educação pública brasileira e possibilitar que os alunos desenvolvam o máximo do seu potencial”¹, “Nova Escola” iniciou sua distribuição em 1986, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, por meio de publicações de revistas impressas pela Editora Abril e Fundação Victor Civita. Com o fim da distribuição de exemplares impressos em 2015 e a consolidação de sua Plataforma Digital, “Nova Escola” firma parceria com a Fundação Lemann, apresentando a “Associação Nova Escola”. Trata-se, assim, de “uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores da Educação Básica fortalecidos em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.”²

Segundo Ripa e Malaggi (2020, p. 64), as duas fundações, ao se apresentarem com a “missão” de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação no Brasil, se unem em prol da continuidade do “[...] projeto de avanço das políticas neoliberais, por meio do empresariamento da educação pública e interferência na política educacional brasileira, transformando a educação em mercadoria à serviço de interesses privados”.

Para aprofundar essa discussão, está em desenvolvimento a pesquisa intitulada “Tecnologia e [semi]formação: uma análise dos produtos Nova Escola”, desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com apoio de bolsistas de iniciação científica e professoras/as pesquisadores/as que integram a equipe e se envolvem em fases específicas da pesquisa ou trabalham com temáticas a partir do seu desdobramento.

1 Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos> Acesso em: 01 dez 2022.

2 Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos> Acesso em: 01 dez 2022.

Dessa forma, para divulgar os primeiros resultados da revisão sistemática de literatura, este trabalho tem como propósito apresentar as publicações que se debruçaram sobre a “Nova Escola”, especificamente os artigos científicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Capes, considerando o período de 2010 a 2021. A partir do mapeamento inicial, foram selecionados 2 (dois) artigos que apresentam discussões sobre as tecnologias e suas relações com a educação, que serão utilizados para compor parte da fundamentação teórica e contribuir para a ampliação das discussões nas demais fases da pesquisa.

Nas seções a seguir serão apresentadas a metodologia, os resultados e as discussões suscitadas.

METODOLOGIA

A pesquisa intitulada “Tecnologia e [semi]formação: uma análise dos produtos Nova Escola”, iniciada em agosto de 2021, com duração de 4 anos, pode ser classificada, considerando as referências clássicas sobre metodologias de trabalho científico, como exploratória, com uma abordagem qualitativa, pois procurará se debruçar naquilo que não é aparente, “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 2002, p. 10). O planejamento de uma pesquisa exploratória, tal como esta em desenvolvimento, é flexível para garantir a análise dos mais variados aspectos relativos à temática estudada (GIL, 2008).

Para o desenvolvimento da primeira fase da pesquisa, cujos resultados parciais compõem esse trabalho, foi realizada uma revisão sistemática de literatura para identificar as publicações científicas sobre a marca “Nova Escola” no período de 2010 a 2021, com destaque para as que escolheram as relações das tecnologias e a educação como objeto de pesquisa.

De acordo com Galvão e Ricarte (2020), a revisão sistemática de literatura

É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu

caráter de reprodutibilidade, por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão.

Os autores destacam que, em tal modalidade, as evidências devem ocupar um lugar de destaque e sendo uma pesquisa científica tem seus objetivos traçados e discutidos teórica e metodologicamente. Por isso, este trabalho seguiu as seguintes etapas: delimitação da questão norteadora da revisão; seleção da base de dados bibliográficos na qual foram realizadas as consultas e coletas de material; elaboração de estratégias para busca avançada; seleção dos artigos (neste caso) e sistematização das principais informações encontradas. (GALVÃO E RICARTE, 2020).

Sendo assim, após a delimitação da questão norteadora “Quais trabalhos foram publicados em periódicos e tiveram como objeto a marca “Nova Escola” desde 2010? Quais destes artigos trazem a discussão das tecnologias como temática?”.

A inclusão de um período de mais de 10 anos é justificada para obtenção de um mapeamento das publicações que fosse mais abrangente em termos de contexto histórico, considerando os objetivos das etapas subsequentes da pesquisa.

A base de pesquisa utilizada foi o “Portal de Periódicos da Capes”³, considerando sua abrangência em âmbito nacional, a partir das palavras-chave “Revista Nova Escola” e “Associação Nova Escola”. O período de busca teve início em 03 de março de 2022 e término em 30 de abril de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das especificidades apresentadas na seção *Metodologia*, a revisão sistemática de literatura retornou 31 (trinta e

3 Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php> Acesso em 01 dez. 2022.

um) artigos científicos na pesquisa realizada no “Portal de Periódicos da Capes”. Destes, após leitura sistematizada dos títulos, palavras-chave e resumos, foram excluídos 3 (três) trabalhos: 2 (dois) deles justificados por não se remeterem à “Nova Escola” e 01 (um) por se tratar da mesma pesquisa/autor(a) já listado no mapeamento (duplicação). Sendo assim, identificamos 28 (vinte e oito) artigos científicos publicados de 2010 a 2021 e mapeamos suas principais informações, resumidas e listadas aqui, conforme Quadro 1, a começar pela publicação mais recente

Quadro 1: Artigos científicos sobre “Nova Escola” publicados de 2010 a 2021

Título do trabalho	Autor(es)	Periódico da Publicação	Ano
Neurociência e outras modulações subjetivas em educação: um estudo a partir da revista Nova Escola	Taís Kozlakowski Patricio; Cintya Regina Ribeiro	EccoS – Revista Científica	2021
Foucault, Neoliberalismo E Educação: Uma Análise Das Práticas De Memorização No Ensino De Matemática	Alice Stephanie Tapia; Claudia Glavam Duarte Sartori.	Revista Artes de Educar	2021
Em Destaque: A Nova Gestão Escolar	“Quênia Renee Strasburg; Berenice Corsetti”	Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAAE)	2021
Concepções de feminismo na Plataforma Digital Nova Escola	“Roselaine Ripa; Vitor Malaggi”	Revista Espaço Acadêmico	2021
Representações do trabalho do professor na revista Nova Escola: um estudo de caso a partir do gênero reportagem	“Aline Nardes dos Santos; Rove Chishman”	Revista da Anpoll	2020
A Seção Questão De Ensino Da Revista Nova Escola Focalizando O/A Professor/A Como Um/A Mediador	“Simone da Cunha Farias; Angela Dillmann Nunes Bicca; Andreza da Rosa Borchardt”	Atos de Pesquisa em Educação	2020
A Leitura Na Educação Infantil: Um Estudo Na Revista Nova Escola Entre 2010 – 2014	“Camila Alberto Vicente de Oliveira; Stefania Ferreira da Silva”	Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade	2020

Título do trabalho	Autor(es)	Periódico da Publicação	Ano
Artefatos culturais e a abordagem sobre gênero e sexualidade: a revista Nova Escola	Rita de Cássia Petrenas	Ensino em revista	2019
Discurso E Identidade Docente: Um Estudo Comparativo Das Capas Da Revista Nova Escola	Silvanya Suellem de Lima Romeu	Revista Leia Escola	2018
Relações Dialógicas Em Enunciados Verbovisuais Da Revista Nova Escola: Estudos Discursivos E Ensino-Aprendizagem Em Matemática	Carlos Eduardo da Silva Ferreira	Prolíngua	2018
Uma Análise Dos Significados Ideacionais Em Reportagem Da Revista Nova Escola: A Representação De Ensino E Do Professor De Língua Portuguesa	“Victor Gomes Milani; Odair Benedito Francisco”	Colloquium humanarum	2017
Constituição Discursiva Do Sujeito Docente Em Uma Reportagem Da Revista Nova Escola	“José Ronaldo Ribeiro da Silva; Maria Efigênia Alves Moreira; Ileane Oliveira Barros; Cícera Alves Agostinho de Sá”	Macabéa	2017
Revista Nova Escola no período de 2003 a 2010 e a formação de professores	Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini; Carlos da Fonseca Brandão	Revista online de Política e Gestão Educacional	2016
Educação Ambiental em (re) vista: a produção discursiva da Revista Nova Escola	“Lucélia Bárbara Moraes Hortêncio; Lara Vieira Guimarães”	Revista Educação Unisinos	2016
Revista nova escola e avaliação externa: como ocorre a circulação de ideias	Helen Vieira de Oliveira	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2016
O discurso sobre sustentabilidade e os desafios ambientais na Revista Nova Escola: notas para reflexão	Guimarães, Lara Vieira; Moraes Hortêncio, Lucélia Bárbara	Pesquisa em Educação Ambiental	2015

Título do trabalho	Autor(es)	Periódico da Publicação	Ano
O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola	"Sílvia Márcia Ferreira Meletti; Michelle Mayara Praxedes Silva"	Revista Linhas	2015
Análise Crítica do Gênero Reportagem Didática na Revista Nova Escola	Francieli Matzenbacher Pinton	Signum: Estudos da Linguagem	2015
Revista Nova Escola e educação física (1986 – 1997): fase da adesão à educação pelo movimento	Fabio Luis Santos Nunes	Revista HISTEDBR On-line	2014
A Revista Nova Escola e a Questão da Avaliação da Aprendizagem	Miguel André Berger	Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)	2014
Os Princípios Do Relatório Jacques Delors Na Revista Nova Escola	Fernanda Amorim Accorsi	Travessias	2013
Um estudo diacrônico da concepção de escrita e produção textual na revista nova escola	"Ana Paula Flores; Joice Eloi Guimarães"	Working Papers Em Lingüística	2012
Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta	"Giovani Ferreira Bezerra; Doracina Aparecida de Castro Araujo"	Educação: Teoria e Prática	2012
Como Incorporar a Mídia/TICs nas Aulas de Educação Física: Uma Análise das Proposições Veiculadas na Revista Nova Escola	Cristiano Mezzaroba, Diego de Sousa Mendes	Impulso	2012
Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista Nova Escola	"Lucas Moreira dos Anjos-Santos; Priscila A. F. Lanferdini; Vera Lúcia Lopes Cristovão"	Linguagem Em (Dis) Curso	2011
A representação da identidade do professor na discursivização da revista nova escola	Taciana Virgínia Ramalho Pereira; Fabiana Fernanda Steigenberger	Revista Interfaces Da Educação	2011
Os laços entre a literatura infantil e a competência leitora na narrativa da revista nova escola	"Lígia Beatriz Carvalho Almeida; Marcele Tonelli; Pedro Berti"	Signum	2010

Título do trabalho	Autor(es)	Periódico da Publicação	Ano
Os Textos Sobre Ensinar/ Aprender Matemática No Ensino Fundamental Da Revista Nova Escola: Uma Análise Retórica	"Enio Muniz Evangelista; Regina Maria Pavanello"	Educação Matemática Pesquisa	2010

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primio.html>

A partir deste mapeamento, observamos que as publicações foram realizadas em diferentes periódicos brasileiros, sendo a maioria delas em co-autoria de um ou mais autores/as.

No período de 2010 a 2021, a média de publicações foi 2,5 artigos por ano, sendo que nos anos de 2013 e 2019 foi publicado apenas 01 (um) artigo. A maior quantidade de publicações – 04 artigos – ocorreu em 2021, seguida de 03 (três) artigos nos anos 2020, 2016, 2015 e 2012; e 02 (dois) artigos em 2018, 2017, 2014, 2011 e 2010. Tais números mostram que os mais diversos interesses de pesquisas em Educação perpassam por um olhar/pesquisa sobre a “Nova Escola” e se mantêm ao longo da última década, apesar de compor um número reduzido de publicações/ano.

Interessante destacar que a maioria dos artigos científicos justifica sua escolha pela “Nova Escola”, principalmente, devido a abrangência e influência de suas publicações na Educação Brasileira desde a década de 1980.

Apesar de não ser objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre cada um destes artigos científicos, é importante destacar que os objetos de pesquisa e temáticas escolhidas são diversas. Observamos que alguns trabalhos apresentam investigações que se articulam com a área da Educação: Neurociência, Feminismo e Gênero e Sexualidade. Outros trabalhos se propõem a discutir um componente curricular ou temas relacionados às disciplinas escolares da Educação Básica, tais como: Educação Física, Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Leitura na Educação Infantil, Sustentabilidade, Educação Ambiental (2 artigos) e Matemática (3 artigos). Em maior número destacam-se os trabalhos que tratam mais especificamente de temáticas/assuntos da área da Educação/Ensino, tais como: Gestão Escolar, Trabalho Docente, Sequência

Didática, Avaliação Externa, Avaliação da Aprendizagem, Tecnologia Educacional, Política Educacional, Princípios do Relatório Jacques Delors, Discurso Pedagógico (2 artigos) e Identidade Docente (este último totalizando 3 artigos). Em menor número estão os artigos que investigam uma determinada seção da “Nova Escola”, no caso “Questão de Ensino”. Ou, ainda, um gênero utilizado nas publicações, tal como a Reportagem Didática.

Sendo os artigos em maior número destinados à discussão da identidade docente na suas articulações com a “Nova Escola”, destacamos a tese *Nova Escola – “a Revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor*, defendida em 2010, na qual concluo:

“Nova Escola” se coloca, portanto, como uma publicação capaz de atender e satisfazer as necessidades de um segmento: os professores da educação básica. Necessidades estas que são divulgadas como sendo de natureza individual, quando na verdade são produzidas pela sociedade administrada, que nega constantemente aos indivíduos que a compõem as condições necessárias para que o processo formativo aconteça. Os produtos semiculturais, que parecem acolher, formar e resgatar a individualidade, tendem a impor modelos de identificação para a construção da identidade. (RIPA, 2010, p. 180).

A pesquisa em andamento tem o propósito de tecer novas problematizações, agora com o foco nas concepções que “Nova Escola” propaga sobre as tecnologias educacionais. Afinal, divulgada como a “salvadora” dos problemas da educação, as tecnologias e suas relações com a educação exige uma reflexão sobre seus limites e possibilidades, mas sobretudo sobre suas contradições.

Tal como destacam Moreira e Kramer (2007, p.1038, grifos meus)

[...] é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, **garantir qualidade na educação**. Em muitos casos ocorre transposição, para novos meios, dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula. Neste contexto, em que **a fantasia se sobrepõe à realidade**, a dissociação entre as práticas

escolares e as demais práticas sociais persiste: não pode ser aplacada com base em configurações textuais aproximadas, veiculadas nos mesmos suportes, deixando-se de fora a dimensão ética da aproximação desejada [Barreto, 2002]. Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensinamentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professora).

O debate pedagógico sobre as relações entre tecnologia e educação têm ganhado cada vez mais espaço na formação de professores, com ainda mais importância diante do contexto pandêmico que impulsionou a implantação do Ensino Remoto e deixou como legado ao Aprendizagem Híbrida. Muito se discute sobre as possibilidades das tecnologias na educação escolar em detrimento das discussões envolvendo os limites e suas contradições.

Sendo assim, diante da influência de “Nova Escola” na formação e atuação dos/as profissionais da educação brasileira, agora em sua versão digital, torna-se relevante investigar as concepções de tecnologia que a marca “Nova Escola” tem disseminado em suas publicações. Para avançar nesta discussão proposta, no caso do recorte deste trabalho, destacaremos a seguir os 02 (dois) artigos científicos identificados dentre os 28 (vinte oito) publicados, no período investigado (2010 a 2021), que apresentam uma discussão central sobre as tecnologias e suas relações com a educação. Estes artigos foram lidos na íntegra e os fichamentos das leituras serão utilizados para compor a fundamentação teórica nas demais fases da pesquisa.

A autora do artigo *Os Princípios do Relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola*, Fernanda Amorim Accorsi, destaca na nota de apresentação do texto que é aluna regular do mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Comunicação e Educação pela Faculdade Cidade Verde (FCV) e jornalista pelo Centro de Ensino Superior do Paraná. Publicado no periódico *Travessias*, em 2013, a autora tem como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa a análise de duas capas da revista “Nova Escola”, publicadas nas edições de janeiro e fevereiro de 2006. Seu propósito é, a partir destas capas,

identificar resquícios dos princípios do Relatório Jacques Delors e a educação do século XXI disseminados pela revista e, com a discussão, avançar nas reflexões sobre a integração das tecnologias, em especial a televisão e o computador na sala de aula.

De acordo com a autora, “[...] não basta se apropriar da mídia para alcançar a educação crítica e a cidadania, deve-se ir além do viés tecnicista da tecnologia utilizada para criar oportunidades para que os alunos se desenvolvam. intelectualmente.” (ACCORSI, 2013, p. 01). Dessa forma, ressalta que “inserindo a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem seguindo o manual, **a revista não garante o desenvolvimento pleno dos alunos, nem o compromisso de aprender o conhecimento produzido historicamente** (ACCORSI, 2013, p. 01, grifos meu).

Por fim, a autora aponta nas conclusões que a “Nova Escola” acaba contribuindo para fortalecer o desenvolvimento das competências e, assim, atender aos demandas do capital em detrimento da aprendizagem intelectual do/a estudante, ou seja, “[...] reverbera os princípios do Relatório Delors em suas matérias de capa e ambas defendem uma escola pautada na **coesão de classes, responsável pela paz e tolerância e que não discuta as desigualdades sociais** (ACCORSI, 2013, p. 01, grifos meu).

O segundo artigo selecionado é intitulado *Como Incorporar a Mídia/TICs nas Aulas de Educação Física: uma Análise das Proposições Veiculadas na Revista Nova Escola*, publicado em 2012, na revista *Impulso*, de autoria de Cristiano Mezzaroba e Diego de Sousa, vinculados, respectivamente, a Universidade Federal de São João del-Rei (DCEFS/UFSJ) e a Universidade Federal de Sergipe (DEF/CCBS/UFS). Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter descritivo-exploratória, que teve como objetivo identificar e analisar reportagens da “Nova Escola” que tematizaram o uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação Física escolar. O período selecionado foi de junho de 2009 a junho de 2019, sendo selecionadas 9 (nove) reportagens: 6 (seis) delas oriundas do material impresso e 3 (três) identificadas na Plataforma Digital.

Após o tratamento metodológico, os autores destacam que a

[...] concepção utilizada pela REN [Revista Nova Escola] enfatizou as **questões instrumentais da mídia e TIC's** nas aulas de EF [Educação Física], sugerindo, por

vezes, proposições – embora limitadas, considerando-se aquilo que é preconizado pela mídia-educação – quanto à análise e uso de vídeos e materiais impressos nas aulas” (MEZZAROBBA & SOUSA, 2012, p. 01).

Os autores tecem críticas aos aspectos técnicos e/ou instrumentais observados sobre o uso das tecnologias na Educação Física em detrimento do que denominam como “dimensão crítica, ativa e produtiva”.

Dessa forma, ambos os textos selecionados destacam que “Nova Escola” não problematiza o processo de inserção das tecnologias, enquanto criação humana e histórica, na educação. Não questiona que a inclusão da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem não garantem a qualidade da Educação, assim como não apresenta uma visão crítica de sua implantação e usos apropriados e criteriosos (MOREIRA & KRAMER, 2007).

A partir das reflexões iniciais que os textos destacam sobre “Nova Escola” e as concepções de tecnologia propagadas por ela, torna-se relevante ampliar as pesquisas e discussões sobre a temática, ampliando a análise de reportagens, seções da revista e site, com maior abrangência em termos de período histórico das publicações. Dessa forma, teríamos possibilidade de aprofundar as discussões em torno das teorias pedagógicas da prática escolar (LIBÂNEO, 2014) que fundamentam as concepções e práticas pedagógicas disseminadas, resistindo e tecendo críticas diante das promessas de melhorias da qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias.

De acordo com Cruz Junior (2020, p. 1511),

As tecnologias educacionais deixam de ser consideradas unicamente como recursos que encarnam potencialidades, promessas e inovação, apresentando-se como construções discursivas que povoam o imaginário social, ou seja, as TDICs são redesignadas como sistema de ideias e valores que materializam em saberes e fazeres no âmbito educacional, seja no plano das práticas educativas, seja no plano da produção científica e intelectual.

Serão essas reflexões que irão mobilizar as próximas etapas da pesquisas que pretende aprofundar as reflexões sobre as

concepções de tecnologias que a “Nova Escola” propaga em suas publicações, impressas e digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nova Escola” é uma marca reconhecida entre os profissionais da Educação Básica no Brasil. Desde seu lançamento, em 1986, divulga como sendo seu propósito apoiar e formar os os professores do país e, para isso, publica reportagens sobre práticas de ensino, que acabam propagando concepções alinhadas às concepções neoliberais de educação.

Inicialmente criada para ser um dos produtos da Editora Abril e da Fundação Victor Civita, “Nova Escola” se transformou nas últimas décadas e se adaptou às demandas digitais. Ao verificar que não há mais interesse na circulação das revistas impressas, investe em uma Plataforma Digital. Dessa forma, se reafirma como a “marca” da Educação Brasileira, capaz de provocar em seus consumidores [professores/as, especialmente], transformações nas práticas pedagógicas. Ao se [re]apresentar aos consumidores como “Associação Nova Escola” torna-se pertinente novas pesquisas sobre a transposição do impresso para o digital, considerando que passa a atingir “milhares de professores”, tal como anunciado em seu domínio na internet.

Esperamos, assim, aprofundar as discussões que o mapeamento apresentado neste trabalho permite, principalmente em torno das concepções de tecnologias que são disseminadas pela marca “Nova Escola”. Além disso, tal mapeamento pode provocar outras pesquisas e discussões considerando que foi possível observar, apesar de pequena quantidade, diversos artigos científicos sobre a “Nova Escola”. Ao propor discussões a partir de diferentes temáticas, as pesquisas sobre “Nova Escola” têm potencial para contribuir no desvelamento da concepção de educação neoliberal que mobiliza suas publicações, cursos e outros produtos – agora em formato digital – oferecidos aos professores como a “solução” para os problemas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, F. A. OS PRINCÍPIOS DO RELATÓRIO JACQUES DELORS NA REVISTA NOVA ESCOLA. **Travessias**, Cascavel, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Nova Escola e Gestão Escolar. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/nova-escola-e-gestao-escolar>> Acesso em: 01 dez. 2021

GALVÃO, M. C. B. & RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: ____ **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 28ª edição. São Paulo: Loyola, 2012.

MEZZAROBA, Cristiano; MENDES, Diego de. Como incorporar a mídia/TICs nas aulas de educação física: uma análise das proposições veiculadas na Revista Nova Escola. **Impulso**. Piracicaba, v. 22, n. 53, 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/575>>. Acesso em 01 dez. 2022.

MOREIRA, F. B. & KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMkKj4D9hzbGG9dfcps/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 dez. 2022.

NOVAESCOLA.ORG. 2021. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>>. Acesso em 06 fev. 2021.

QUEM SOMOS. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/quem-somos>> Acesso em: 05 fev. 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

RIPA, R.; MALAGGI, V. Concepções de feminismo na Plataforma Digital Nova Escola: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 229, p. 63-74, 26 jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58760>> Acesso em: 01 dez. 2022.

RIPA, R. Nova Escola – “a revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor. **Tese** (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2237?show=full>> Acesso em 01 dez. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.025)

ANÁLISE DE MATERIALIDADES DISCURSIVAS IMAGÉTICAS COMO PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. São Lourenço da Mata. E-mail: andrezashirlene@gmail.com.

Cicília Gabriela Correia Tavares

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). Nazaré da Mata. E-mail: cicilia_gabriela@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo versa acerca da promoção de uma abordagem de ensino e aprendizagem voltada para prática de análise de discursos materializados por meio de imagens, principalmente, aquelas que permeiam o cotidiano dos estudantes e, assim, trilhar possíveis caminhos para sua formação leitora, transmutando-os em sujeitos-leitores críticos e não receptores passivos. Diante disso, o estudo mobiliza como objetivo colaborar didaticamente para aulas que despertem uma visão leitora crítica por meio de materialidades discursivas imagéticas diante de uma ação docente focada na perspectiva discursiva. Tudo isso, pautado no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), a partir de vários teóricos como Pêcheux e seguidores e, no Brasil, com Orlandi. Nesse sentido, a metodologia é basicamente bibliográfica, visando um estudo que se pauta em teóricos que propõem uma análise discursiva como campo teórico-metodológico para possíveis gestos de interpretação de diversas materialidades para produzir efeitos de sentido de acordo com as

condições de produção, e levar esta prática para escola, transpondo a teoria para práxis. Logo, este trabalho, pretende promover por meio da Análise do Discurso francesa a formação leitora dos estudantes através de materialidades imagéticas, a fim de oportunizar na sala de aula uma leitura crítico-analítica, fazendo com que a aprendizagem seja baseada no processo de prática discursiva.

Palavras-chaves: Análise do Discurso Francesa; Materialidade discursiva imagética; Formação leitora.

INTRODUÇÃO

A temática abordada se faz necessária pois visa contribuir para formação leitora dos estudantes, uma vez que esse assunto se faz urgente diante da situação sócio-histórica em que estamos inseridos, já que somos imersos por imagens o tempo inteiro no nosso cotidiano, ou melhor dizendo, “a produção de discursos e de imagens é uma atividade importante e deve ser analisada como parte da reprodução e transformação de qualquer ordem social” (ARAÚJO; PAULA, 2001, p.01). Como também, pela abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso proposta neste estudo, já que propõe uma leitura crítica de materialidades discursivas, especificamente neste trabalho das imagéticas; uma vez que parte de análises das condições de produção para compreender os efeitos de sentido e, assim, sua significação.

Nesse aspecto, o estudo se justifica, já que se mostra necessário para a formação e transformação do sujeito-estudante-leitor em crítico-analítico, uma vez que viabiliza por meio de práticas discursivas, analisar a língua atrelada à historicidade, ou seja, o funcionamento do discurso em práticas sociais. Nesse sentido, propõe oportunizar aos estudantes reflexões como os discursos surgem e que não só reproduzem ideologias, mas que também podem ser transformadas, o que Pêcheux ([1988] 2014) elenca de lutas de classe e resistência constitutiva de toda prática discursiva. Ademais, pode ser abordada a multissemiótica nas aulas, proporcionando os multiletramentos.

Nessa circunstância, o estudo surgiu a partir das seguintes perguntas: Como contribuir para a formação leitora dos estudantes? Uma vez que apresentam dificuldades para interpretar e compreender os efeitos de sentidos das materialidades discursivas nas aulas. A Análise do Discurso pode servir de vértice para formação leitora dos alunos? Isso foi pensado já que ela se pauta enquanto teoria e metodologia em analisar as condições de produção para entendimentos dos possíveis efeitos de sentido de um determinado discurso materializado em diversas linguagens e semiotes. Logo, foi pensando em uma prática docente que se voltasse para um estudo a partir de uma abordagem discursiva, a fim de compreender como

surgem, organizam-se e reproduzem-se ou transformam-se para seu efeito de recepção.

Diante disso, a teoria e metodologia proposta para este estudo é a da AD, uma vez que concebe o discurso como ressalta Orlandi (2009) como um curso, movimento, ou seja, produzido por inquietações, agitações e resistência dentro das próprias formações discursivas e ideológicas, mostrando que a linguagem não pode ser resumida apenas a categoria/estrutura ou abstração da língua. Nesse caso, contribui para que o discente compreenda que todo discurso não é homogêneo, mas heterogêneo e que a resistência é constitutiva do discurso conforme Pêcheux ([1988] 2014). Como também, aponta Santaella (2012), que a própria palavra imagem é polissêmica, pois não engloba apenas um domínio, ou melhor dizendo, "todo processo polissêmico é a base do funcionamento discursivo" (ORLANDI, 2007, p.143).

Consequentemente, tem como objetivo geral colaborar didaticamente com uma proposta metodológica que desperte uma visão de leitura crítico-reflexiva e, portanto, significativa para promoção da formação leitora por meio de materialidades discursivas imagéticas, tomando a AD como vértice para esse propósito, abordando a partir dela propostas metodológicas. E, com isso, propor práticas na ação docente que vise à transmutação dos estudantes em leitores críticos, que analisam os efeitos de sentido de um dado discurso que são importantes para a significação.

E como objetivos específicos, instigar a prática de análise pautada nos dispositivos teórico-metodológicos da AD nas aulas, visando a contribuição para uma melhor compreensão e formação leitora. Bem como, promover a partir dos fundamentos basilares da AD, como: as formações ideológicas e discursivas, os interdiscursos etc., análises das mais diversas materialidades discursivas imagéticas, a fim de proporcionar uma leitura crítica e aprendizagem alicerçada na prática analítico-discursiva.

Em relação à metodologia, foi aplicada a pesquisa bibliográfica, pretendendo compreender o papel e a função que a AD pode exercer como recurso teórico-metodológico para prática do professor, corroborando para formar leitores reflexivos, uma vez que essa prática analítica de materialidades discursivas imagéticas na escola, poderá contribuir para além de seus muros.

Sendo assim, para fins de organização deste trabalho dividimos em 3 partes. Primeiramente, será tratado o percurso teórico-metodológico da AD, a fim de entender suas concepções teóricas e metodológicas basilares. Já na segunda, será levantado reflexões sobre o papel da AD para a compreensão dos efeitos de sentido nas mais diversas materialidades imagéticas. E por fim, na terceira, sugestões de atividades práticas para sempre vivenciadas na escola, gerando a vivência analítica para além dela. Tudo isso, visando tencionar proposições metodológicas por meio dos fundamentos teóricos da AD, como também práticas pedagógicas para subsidiar o trabalho do docente.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, a ancoragem metodológica partiu de uma pesquisa bibliográfica acurada da Análise do Discurso Francesa, como aporte teórico-metodológico para a prática docente na escola, partindo de seus fundamentos essenciais para favorecer a formação leitora crítica dos estudantes e, assim, transmutá-lo de uma posição de leitor passivo para efetivo.

Sendo assim, o planejamento para dar todo o suporte às interpretações analíticas da AD como ápice para a formação leitora, partiu em compreender os primordiais princípios basilares da AD francesa, entre eles: o discurso, suas condições de produção, as formações discursivas e ideológicas, as posições/lugares sociais que os sujeitos assumem, as formações ideológicas que os capturam para o ecoar de determinada formação discursiva, os interdiscursos. Em vista disso, pretende viabilizar que a AD pode ser bem-vinda na escola como uma proposta metodológica para a promoção da formação leitora, já que colabora para uma leitura e análise crítica de discursos em qualquer materialidade discursiva, já que prima pelo discurso em constante movimento, sendo prática social de reprodução e transformação pela luta de classes (PÊCHEUX, [1988] 2014).

Desse modo, todo o trajeto teórico-metodológico-analítico se pautou na AD francesa pecheutiana, e de outros filiados a este teórico, que corrobora com a promoção da formação leitora por meio das análises, questões e objetivos do estudo abordado, já que a AD tem seus princípios próprios de análise como prática

teórica-metodológica que se intercambia muito bem como procedimento metodológico para ação docente na escola.

Em vista disso, a proposta de abordagem da AD para a promoção da formação leitora por meio de materialidades discursivas imagéticas, procurou propor um procedimento metodológico na escola por meio do processo analítico do discurso, com o objetivo de oportunizar um processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes, já que visa o contato efetivo e crítico de leitura das mais diferentes materialidades e, com isso, tornar-se como processo contínuo de análise para os discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO COMO TEORIA E METODOLOGIA

É necessário trazer para este diálogo alguns conceitos-chaves da Análise do Discurso francesa para uma melhor compreensão da proposta para a prática docente que visa à formação leitora crítica dos estudantes. Começando pelo entendimento de discurso, que para AD, constitui-se como um movimento, como aponta Orlandi (2009; 2007), logo, não pertence ao campo da homogeneidade, nem pode estar atrelado apenas à língua enquanto estrutura que reproduz sua abstração. Nesse sentido, o funcionamento da linguagem/discurso está atrelado à exterioridade, já que o termo discurso não se limita à fala ou a mera transmissão de informação, mas visa compreender seus os efeitos de sentido, ou seja, centra-se na significação. E, assim inscreve o sujeito por meio da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, relacionando-a a sua exterioridade.

[...] O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação ente língua e ideologia, isto é, coloca em questão o forte papel que a exterioridade linguístico-textual dos discursos exerce sobre sua construção de produção, recepção e sentido. Logo, entende a língua como processo em constante funcionamento (ORLANDI, 2012, p. 153).

Nessa perspectiva, a AD, centra-se na concepção discursiva como prática social, com toda sua carga de heterogeneidade, sem cristalizações de sentidos. Com a égide materialista, pois se propõe em analisar as condições de produção discursiva, levando em consideração aspectos: históricos, linguísticos e ideológicos. Dessa maneira, o discurso é entendido como materialidade ideológica, que pertence a uma formação discursiva, como defende Pêcheux ([1988] 2014, p.82): “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.” Vale destacar que a formação discursiva nunca será homogênea, mas porosa, uma vez que ela é constituída por trânsito entre as formações discursivas e, conseqüentemente as ideológicas.

Desse modo, faz-se necessário entender que para AD, toda materialidade discursiva é suscetível à análise, uma vez que é pelas condições de produção que irá se compreender a ideologia que atravessa uma determinada formação discursiva ou formações discursivas, sempre expressada de uma determinada posição-sujeito/lugar social, assumida pelo protagonista do discurso. Dito de outra maneira, o sentido de determinado discursivo está diretamente influenciado pelas posições ideológicas do sujeito durante o jogo no processo sócio-histórico de produção.

[...] as palavras, as expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, [1988] 2014, p.146-147).

Nesse sentido, a AD utilizará estratégias de análise que compreende a condição de produção discursiva a partir de uma dada conjuntura que ecoará sentidos que se reproduz através da formação discursiva de cada sujeito, dependendo de sua formação ideológica. Nessa ordem, o interdiscurso vem à tona, sendo um elemento essencial de análise, já que todo discurso é um já-dito, como ressalta Pêcheux ([1988], 2014), o que influenciará nos efeitos de sentidos para um determinado discurso seja na sua produção ou recepção. Esses elementos são primordiais para que se entenda o funcionamento discursivo, acrescentando-se a eles o interdiscurso,

já que como elenca Pêcheux ([1988 2014]), todo discurso vem de outros lugares, ou melhor dizendo, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI 2009, p.43).

Outrossim, a Análise do Discurso aborda como um dos seus fundamentos teóricos a constituição do sujeito, uma vez que é por meio da linguagem que este se inscreve na sociedade como protagonista que utiliza o discurso imbricado por outros, em consonância com a posição-sujeito externada pelas formações discursivas que estão entrecruzadas no fio discursivo pelas posições/formações ideológicas. Do mesmo modo, com a produção de efeitos de sentido, já que surge na relação entre sujeito e seus interlocutores, gerando assim, as predileções discursivas para o processo de significação.

Logo, a partir do que foi exposto de forma sucinta acerca do papel da AD, é notório sua relevância na prática docente, uma vez que contribui para o entendimento de como os discursos surgem, compreendendo sua organização e constituição, seus efeitos de sentido materializados nas mais diversas semioses e múltiplas linguagens. Como também, faz entender que o acontecimento discursivo é determinado historicamente e socialmente, uma vez que seu objeto é o discurso e não apenas a estrutura da língua, pois é por meio dele que o sujeito se posiciona em sociedade na inter-relação entre a luta de classes, conforme Pêcheux ([1988 2014]).

3.2. ANÁLISE DO DISCURSO: MATERIALIDADES DISCURSIVAS IMAGÉTICAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

A análise do discurso propõe gestos de interpretação por meio das mais diversas materialidades discursivas, seja do verbal e para além dele, ou seja, nas diversas semioses. Diante disso, é necessário destacar que o discurso excede o verbal e não se reduz simplesmente à fala, pois “o discurso não é fala, isto é, uma forma individual concreta de habitar a abstração da língua” (ORLANDI, 2007, p.22), entretanto, se configura em uma maneira de significar.

Nesse sentido, fomenta a análise dos efeitos de sentido em discursos materializados por meio de imagens, já que constitui uma

materialidade discursiva, uma vez que a linguagem não pode ser mais vista apenas como categoria, mas como processo e funcionamento, impulsionando assim, a ideia da não homogeneidade dela. Nessa ordem, a heterogeneidade constitutiva da linguagem, favorece uma série de possibilidades para análises das mais diferentes materialidades do discursivo que vão desde uma tatuagem a imagens que permeiam o cotidiano nas mais diversas linguagens presentes ao redor dos sujeitos-estudantes.

Isto posto, é fundamental compreender os efeitos de sentido dos discursos materializados de forma imagética, através das múltiplas linguagens presentes desde a comunidade do estudante até a sociedade em âmbito geral. Para isso, é essencial analisar as condições de produção de um discurso para perceber os possíveis efeitos de sentido de uma determinada materialidade imagética que está inserida em um dado momento sócio-histórico e, assim, tornar o estudante-leitor em analista crítico, já que, como aponta Orlandi (2001), a função do analista é compreender os efeitos de sentido que uma materialidade discursiva produz.

Nesse caso, analisar um dado discurso materializado pelo imagético, para observar seus possíveis efeitos de sentido, é elementar para compreender como o funcionamento da ideologia que atravessa as condições de produção discursivas podem se deslocar para interpretações na constante relação entre sujeitos e sentidos, bem como na interligação entre conhecimento e poder para produzir sentidos. Nessa circunstância, a proposta analítica da AD, que se pauta em entender os efeitos de sentido que uma determinada materialidade discursiva imagética pode acarretar por meio da inter-relação entre sujeito/sentido/interpretação, torna-se necessária para despertar no estudante um caráter de analista crítico das mais diferentes imagens que rodeiam seu cotidiano, primando para a formação leitora dos estudantes.

Concomitantemente, a proposição de analisar as condições de produção para compreender os possíveis efeitos de sentido, a partir de materialidades imagéticas, é um mecanismo que pode gerar a leitura crítica, motivando a uma prática analítica que vai para além da escola. Uma vez que convida os discentes a uma análise de como os diversos discursos externam o posicionamento, ou melhor dizendo, a posição-sujeito (identificação a um determinado discurso

ideológico), que representam variados grupos sociais que como elenca Pêcheux ([1988] 2014) reproduz e/ou transformam sentidos acerca de sua realidade, como também mostra a BNCC (BRASIL, 2018, p.491) “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.”

Dessa maneira, compreender as condições de produção discursivas requer perceber os sujeitos e a conjuntura, ou seja, o processo de produção do discurso, que envolve de forma constitutiva, as formações imaginárias e ideológicas que atravessam as formações discursivas, essas se intercalam com a memória discursiva e interdiscursos que ecoam ideologias. Dito de outra maneira, “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2009, p.30), como também, “toda produção discursiva, efetuada sob determinadas condições conjunturais, faz circular formulações já enunciadas anteriormente” (BRANDÃO, 2012, p.99). Assim sendo, para os possíveis gestos de leitura sobre os efeitos de sentido de um certo objeto simbólico imagético, é essencial verificar a heterogeneidade discursiva do dito pelo não-dito, já que pela imagem isso fica marcado, sendo, elementar de sua materialidade.

Portanto, abordar na prática docente a análise de materialidades discursivas por meio de imagens na perspectiva da AD, faz-se necessário, uma vez que, torna-se fundamental para que os estudantes compreendam o funcionamento do discurso e, conseqüentemente, seus efeitos de sentido em diversas linguagens, valorizando assim a formação leitora crítica. Diante disso, propõe aprofundar o processo de ensino e aprendizagem através de procedimentos analíticos que percebam o funcionamento ideológico gerador da produção de sentidos e, assim, ampliar a capacidade dos discentes de questionar a realidade ao seu redor e transformar discursos, tornando a aprendizagem mais significativa.

3.2. ENTRE TEORIA E PRÁTICA - PROPOSTAS DE ATIVIDADES À AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

É necessário propor na escola atividades que estimulem uma abordagem analítica, visando a formação leitora dos estudantes, ou seja, transmutá-los a leitores críticos, sendo essencial que eles

consigam fazer a análise de discursos nas mais diferentes materialidades discursivas, como a imagética e suas semioses. Nessa ordem, é primordial despertar nos discentes a reflexão sobre as condições de produção do discurso para conseguirem compreender os efeitos de sentido atrelados a uma determinada situação fundamentada por questões ideológicas.

Imagem 1



Fonte: Disponível em <https://abreuelima.pe.gov.br/mensagem-positiva-e-cultura-na-primeira-grafitagem-da-mostra-de-arte-urbana-de-abreu-e-lima/>

Sendo assim, pode ser proposto a partir da imagem da materialidade discursiva imagética acima, reflexões aos estudantes que estimulem neles um viés analítico-crítico através das seguintes indagações: Em qual condição de produção sócio-histórica a imagem foi feita? Qual a função sociodiscursiva da materialidade discursiva imagética? Ela faz parte do cotidiano atual? Por quê? Então, reflita, através da imagem, que sentidos podemos capturar baseado na atualidade? Analise a ideologia que atravessa o discurso do não-dito no dito por meio da materialidade imagética. Essas questões podem servir de subsídio para o pontapé inicial do processo de ensino e aprendizagem que propõe uma observação analítica acerca dos efeitos de sentido em discursos materializados

a partir de imagens que rodeiam o dia a dia dos discentes por meio de diversas linguagens e semioses.

Além disso, é viável também produzir uma roda de conversa pautada na reflexão acerca dos posicionamentos/formações ideológicas e discursivas que alicerçam o encadeamento discursivo, retratando a inter-relação entre essas posições e como estas ecoam no imaginário social para reprodução ou transformação de sentidos.

Outrossim, o professor pode requerer aos estudantes levarem para a sala de aula imagens em diversas linguagens que permeiam seu cotidiano e solicitar uma atividade de análise discursiva, fazendo com que eles observem e compreendam como o(s) discurso(s) materializados pelo imagético escolhido, surgem e se organizam para ressoar determinados efeitos de sentido ideológicos. Posteriormente, pode sugerir a elaboração de uma nuvem de palavras de acordo com as ideologias externalizadas nos discursos imagéticos e/ou um painel para exposição na sala com comentários analíticos, bem como uma exposição para toda comunidade escolar das mais diversas semioses, promovendo a criticidade e criatividade dos alunos e, com isso, fazer com que experiencie o processo.

Para isso acontecer, é importante que na prática docente, seja estimulado e observado se o discente consegue compreender as condições de produção dos discursos materializados pela imagem, para capturar por meio de gestos interpretativos os efeitos de sentidos que podem estar sendo reproduzidos ou transformados pela ideologia, promovendo assim, sua formação leitora e não apenas informações sobre o texto imagético. Desse modo, é preciso perceber se os alunos conseguem fazer uma leitura para além do dito, já que é da própria constituição das imagens a visualidade. Ou melhor dizendo, é urgente, os estudantes irem para além do verbal como forma de alargar a habilidade de se tornarem um leitor-crítico, isto é, oportunizar a prática de analisar discursos de diversas materialidades por meio de variadas semioses.

Imagem 2



Fonte: Disponível em <https://www.culturagenial.com/fotos-sebastiao-salgado/>

Outra contribuição de atividades relacionadas à análise discursiva de materialidades imagéticas, pode partir da fotografia de Sebastião Salgado (acima), com um debate no qual o docente pode partir das seguintes questões pautadas na AD: Qual discurso está sendo reproduzido na imagem? Qual(is) formações ideológicas e discursivas estão sendo externadas? Que grupo social está sendo retratado pelo discurso imagético? Que posição-sujeito o fotógrafo assume diante do que está sendo exposto? Que elementos ideológicos estão sendo ecoados a partir da imagem? Pela disposição da fotografia (formato, feições dos sujeitos, cores) há presença de luta de classes no discurso imagético?

Em seguida, pode ser solicitado aos estudantes a elaboração de fotoblogs a partir de imagens de denúncia social, com análise das formações discursivas e ideológicas, refletindo sobre seus imbricamentos e refutações. Posteriormente, pode se fazer uma culminância na comunidade escolar dos fotoblogs produzidos por meio das redes sociais da escola, como também uma exposição interativa virtual, primando pela formação leitora imagética.

Outro fator de análise que pode ser proposto é a observação do papel do interdiscurso que se dar pela via da memória discursiva em diferentes gêneros literários, já que os discursos veem de

lugares outros e ressoam uma ideologia que está determinada por uma circunstância sócio-histórica, ressaltando que o discurso está ligado à exterioridade, como defendem Pêcheux ([1969] 2019) e Orlandi (2009). Nessa perspectiva, pretende fazer com que o estudante reflita e entenda que todo o discurso não é homogêneo, mas atravessado por outros, vindo do batimento entre as formações ideológicas e discursivas, ressoando como elenca Pêcheux ([1988] 2014) que todo sujeito-autor está assujeitado a uma ideologia, a saber, não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia, uma vez que *“todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.”* (PÊCHEUX, [1988] 2014, p.82).

E, assim, pode ser solicitado aos estudantes a produção de fanfics (utilizando as mais diversas semioses) pautadas e ressignificadas a partir de romances, contos, entre outros gêneros da literatura e/ou e-zines imagéticas por meio desses mesmos gêneros discursivos literários.

Imagem 3



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/1019271-pra-quer-se-preocupar-com-o-meio-ambiente->

A partir do discurso imagético acima, é possível propor uma roda de conversa sobre as ideologias (crenças, valores, atitudes) presentes no *meme*, já que por meio delas, há possibilidades de diferentes estratégias de leitura em uma perspectiva discursiva por meio das variadas semioses e linguagem, primando pela formação leitora. Além disso, outra sugestão pautada na AD, seria o professor solicitar a análise da função do interdiscurso para a constituição e efeitos de sentido do *meme*.

Dessa maneira, na elaboração de um *meme* conforme elenca Ferreira *et al* (2019) os autores podem explorar recursos midiáticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.) de acordo com a constituição e recepção do texto. Ademais, para compreender os efeitos de sentido, é necessário entender as posições ideológicas e discursivas determinadas no processo discursivo.

Vale também destacar que a fotografia pode servir de alicerce para instigar a análise discursiva das mais variadas materialidades imagéticas, já que ela ainda tem uma certa predominância no cotidiano dos sujeitos-estudantes, como ressaltam Araújo e Paula (2001), a mídia que ainda predomina nos processos do ritual familiar é a fotografia. Diante disso, a fotografia na rotina da família ecoa ideologias, com isso, fica externalizados os ritos sociais/ideológicos da família, fazendo com que entendam que todo discurso parte dessas posições ideológicas que desaguam nas discursivas. E, com isso, torna-se uma aprendizagem que parte da vivência dos próprios discente, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo. Ademais, abordar a fotografia na atividade docente, pode servir de mecanismo didático para trabalhar o estudo da materialidade imagética por meio do celular, de *blogs* e *fotoblogs*, *instagram*, painéis, mosaicos entre outros, que fazem parte do cotidiano dos discentes.

Desse modo, como mostram Araújo e Paula (2001) as imagens na contemporaneidade se fazem bem presentes, por isso devem fazer parte da prática docente, uma vez que como materialidade de um discurso está sujeita a análise, gerando uma leitura crítica e, com isso, desenvolve a formação leitora por meio da abordagem teórico-metodológica da AD.

Por fim, pode ser pedido aos estudantes trazer fotografias da sua comunidade e produzir um lambe-lambe, sendo os próprios fotógrafos (com uso de seu celular ou de outrem), fazendo com que experiencie o processo de aprendizagem. E, depois analisem as produções de seus colegas de forma crítica, abordando todos os elementos que baseiam a AD, que já foram explicitados. Como também, a elaboração de um audioconto por meio da materialidade imagética escolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e a leitura efetiva de materialidades discursivas imagéticas precisam ser enxergadas como o processo elementar para a construção do conhecimento do discente e, conseqüentemente, de sua formação leitora, alicerçadas em estratégias discursivas, fazendo do estudante um sujeito-leitor que sabe analisar discursivos materializados. Com isso, realizar gestos de leitura interpretativa de discursos, instigando nos alunos a prática da leitura de textos imagéticos, bem como de análises destes, desde suas condições de produção à função do interdiscurso. Desse modo, é necessário pensar em um ensino e aprendizagem provocador, ou seja, que proporcione reflexões crítico-analíticas, fazendo com que o discente consiga aprofundar seu estágio de leitura e dar “voos” na sua formação leitora.

Nessa ordem, o desdobramento desse e trabalho tenciona colaborar academicamente como mais um suporte pedagógico para o (re) visitar os procedimentos basilares da AD como vértice para formação leitora. Corroborando assim, como mais uma abordagem (sem amarras) para o processo de ensino e aprendizagem que propõe experiência com práticas analíticas discursivas, contribuindo para que o estudante se torne um sujeito-leitor autônomo e crítico.

Para tanto, é gritante o professor (re)pensar o papel da AD na escola, ademais para além desta. Diante disso, interrogar-se se o processo de ensino e aprendizagem partindo de concepções discursivas podem contribuir para uma melhor formação leitora por meio das mais diversas materialidades imagéticas.

Por fim, a AD, para este estudo vem à baila para servir de cooperação como um alicerce teórico-metodológico que subsidie a ação docente para o fomento da formação leitora, promovendo com isso, uma leitura crítica junto aos discentes, contribuindo para a transmutação de um leitor crítico, deixando de ser leitores passivos ou apenas receptores. Dessa maneira, é urgente que os alunos compreenderem como os discursos surgem e se organizam socialmente, e isso, o aporte teórico-metodológico da AD faz tão bem, já que todo texto está atrelado às suas condições de produção, logo, deve ser sempre levado em consideração para que os estudantes entendam que os discursos nascem da resistência, lutas e batimentos entre as ideologias. Vale destacar que a AD não se fecha em um sentido, pois considera os deslocamentos, já que esse sentido, ou melhor, seus efeitos são plurais, não podendo ser enclausurado, mas dependerá das condições e posições discursivas determinadas pela conjuntura sócio-histórica de produção.

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA. **Mensagem positiva e cultura na primeira grafiteagem da Mostra de Arte Urbana de Abreu e Lima.** Prefeitura de Abreu e Lima: Nossa cidade avança. 2020. Disponível em < <https://abreuelima.pe.gov.br/mensagem-positiva-e-cultura-na-primeira-grafiteagem-da-mostra-de-arte-urbana-de-abreu-e-lima/> > Acesso em: 20 de fev. 2022.

ARAÚJO, Camila; PAULA, Silas de. **Cultura visual e imagens do cotidiano.** Passagens - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação - UFC: Dez 2001, Vol 1. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46014/1/2010_art_caraujosjpaula.pdf. Acesso em 14 de fev. 2022.

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

BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso.** 3ª ed. rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

CULTURA GENIAL. **Foto de operários se manifestando, da série Trabalhadores.** culturagenial.com. s.d. Disponível em < <https://www.culturagenial.com/fotos-sebastiao-salgado/> > Acesso em: 22 de fev. 2022.

FERREIRA Helena Maria; VILLARTA-NEDE Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. **Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses.** Periferia, vol. 11, núm. 1, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 114-139, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino: Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2019/07/09-lucia-santaellaintroduccca7acc83o-leitura-de-imagens.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.026)

ESTÁGIO EXTRACURRICULAR EM PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DO G5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deane Taira Soares Honório

Pedagoga pela UNEB VIII, Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, deane_taira@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas de ensino no estágio extracurricular supervisionado, no SESC LER Paulo Afonso. Dessa forma, buscou-se, por meio do formato relato de experiência, descrever as principais atividades realizadas na turma do grupo 5 da Educação Infantil, no período entre abril e maio de 2019. A metodologia de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, sendo caracterizada como uma pesquisa-ação, com uso da técnica da observação participada e como instrumento de pesquisa o diário de bordo. Os principais participantes desse estudo foram vinte crianças, a professora regente da turma e a auxiliar de classe. A partir da ideia de construtivismo de Piaget, compreende-se que a relação entre sujeito e objeto acontece com a ação do sujeito sobre o objeto, que busca compreendê-lo para transformá-lo e assim construir estruturas significativas de conhecimento. A aprendizagem na perspectiva de Vygotsky é entendida como um instrumento que possibilita ao sujeito encarar os desafios de adaptação ao meio e superá-los. Já em Freire, para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário atentar-se ao relacionamento entre educador e educando, pois o comportamento do educador poderá influenciar diretamente no desenvolvimento do educando. Por fim, o estágio contribuiu significativamente para a consolidação da formação da profissional de pedagogia. Desse modo, foram ampliados os

espaços de atuação, o que possibilitou entender como se dá a pedagogia construtivista numa instituição privada sem fins lucrativos. Como também, as diferenças entre profissionais da educação com responsabilidade e compromisso social, no desenvolvimento dos educandos, dos que não possuem tais conhecimentos.

Palavras-chave: Estágio extracurricular, Pedagogia, Práticas Pedagógicas, Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no formato relato de experiência, a partir de vivências no estágio extracurricular supervisionado¹, realizado na instituição Sesc Ler Paulo Afonso, na etapa da educação infantil, da educação básica. O objetivo deste estudo foi o de relatar as práticas de ensino realizadas no I semestre de participação efetiva no estágio. Além disso, buscou-se descrever as principais atividades realizadas na turma do grupo 5 (crianças com cinco anos) da educação infantil, entre abril e maio de 2019; analisar as atividades que proporcionaram ganhos significativos para a formação da estagiária; e por fim, cooperar para a melhoria do trabalho pedagógico desta instituição.

Os processos de ensino e aprendizagem desta instituição se respaldam em conceitos teóricos criados por reconhecidos estudiosos, que formularam algumas teorias, como o construtivismo, o sociointeracionismo e a educação para emancipação, sendo os principais abordados neste trabalho: Piaget, Paulo Freire e Vygotsk. Desta forma, é importante conhecer essas e outras bases epistemológicas que respaldam o trabalho científico desses pesquisadores que oferecem cunho didático-pedagógico para os profissionais da educação. Assim, pensando em atender às expectativas do SESC e corresponder a sua Proposta Pedagógica da Educação Infantil, esse relato buscou trazer as práticas de ensino da professora regente da turma, da auxiliar de classe e da supervisora pedagógica, sob a percepção da estagiária.

O estágio extracurricular é um aliado na formação do profissional, pois permite que suas experiências sejam ampliadas para além do estágio curricular obrigatório. O estudante de pedagogia da UNEB VIII possuía em sua grade curricular três componentes de estágio obrigatório, totalizando 405 horas. Sabe-se que essa carga horária não é somente de prática efetiva. A carga horária de estágio estava dividida em três importantes áreas de atuação do pedagogo, tais como: espaço não formal, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Ainda assim, durante a realização dos

1 A estagiária foi contemplada com uma bolsa estágio, concedida pela instituição do Serviço Social do Comércio (SESC LER Paulo Afonso), no ano de 2019.

componentes, o estudante passa por uma parte teórica antes de ir a campo, o que reduz o tempo destinado às práticas, fazendo com o que o futuro profissional vivencie um período menor em termos de atuação no chão da escola. O estágio a nível superior de pedagogia na unidade do SESC em Paulo Afonso oportuniza aos estudantes de pedagogia do município adquirir outras experiências durante a sua formação na graduação. Esse discente extrapola os limites do Projeto Político Pedagógico (PPP) de seu curso e encara novos desafios, ofertados por outra instituição de ensino.

Nesse tipo de estágio, oportuniza-se ao estagiário potencializar sua práxis pedagógica antes mesmo de se graduar; e com ela poder ampliar os horizontes de seus futuros educandos, possibilitando-os significativas vivências e aprendizagens. Nele, o estudante pode ser imerso no mundo concreto da educação antecedentemente ao estágio curricular obrigatório, sujeito apenas a ter vínculo estudantil com a universidade. Assim, aumenta o leque de informações relacionadas a sua área de formação: “O professor se qualifica através de suas práticas, por isso o estágio é um elemento importante e indispensável na formação do pedagogo para que ele possa exercer sua função como educador” (FELIX, 2017, p.31).

O estágio extracurricular acontece de forma não obrigatória e permite ao discente em formação se inserir em espaços escolarizantes e/ou educativos para ampliar a sua qualificação profissional. Todo estudante de licenciatura possui determinados períodos da graduação destinados para a realização do estágio supervisionado obrigatório. Nesse tempo, o aluno precisa ter concluído todos os componentes pré-requisitos para o estágio, que consta no projeto político pedagógico (PPP) de seu curso, para poder efetuar-lo. Ainda assim, algumas vezes, a carga horária para o estágio desse PPP não consegue atender à demanda de formação desse graduando ou até mesmo do próprio curso, sendo necessário reformulá-lo. No entanto, não será aqui detalhado sobre o PPP, o objetivo é mensurar a importância do estágio extracurricular, que não obriga o estudante a realizá-lo, mas, em contrapartida, capacita-o para uma boa atuação como profissional. Deste modo,

[...] o estágio não obrigatório foi definido ‘como atividade opcional, acrescida a carga horária regular e obrigatória’ (Nova Cartilha Esclarecedora sobre

a Lei do Estágio Lei 11.788, 2008, p. 8), a atividade de estágio deve ser acompanhada por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da empresa concedente. Tanto a instituição de ensino, quanto aluno e a empresa concedente têm obrigações a serem cumpridas (FELIX, 2017, p.30).

A partir da lei do estágio, o estudante passou a ter as suas obrigações e direitos estabelecidos. Com isso, facilitou a entrada de estagiários em empresas privadas para desenvolver o estágio, atendendo às demandas da instituição e do próprio discente/estagiário. Entende-se, a partir da Lei do estágio, que é preciso uma organização sistematizada para incluir esse estagiário de forma a não comprometer a construção da sua identidade, nem lhe atribuir funções que fujam do arcabouço teórico do seu curso e não atribuam nenhum conhecimento significativo a sua formação. Nesse sentido,

[...] o estágio não obrigatório proporciona aos estudantes uma relação entre teoria e prática quase imediata. Há diferença entre estudar a teoria durante um determinado período e só depois colocar essa teoria em prática do que no momento em que você está estudando um determinado conteúdo, você pode analisar e refletir diante da prática nos estágios (FELIX, 2017, p.37).

Desta forma, conciliar a estadia na graduação com o estágio não obrigatório tem sido uma das formas dos estudantes se integrarem no mundo real do trabalho, vivenciando todos os desafios que são impostos diariamente pela profissão. Neste caso, ampliando suas experiências enquanto pedagoga (o) e estabelecendo suas concepções, práticas e ideologias para desempenhar seu papel com compromisso e responsabilidade social.

Desta maneira, após iniciar descrevendo a importância do estágio extracurricular para a formação inicial do licenciado, a seguir, no desenvolvimento deste trabalho, far-se-á uma explanação do percurso metodológico tomado pela estagiária para a realização da sua prática de estágio e confecção deste relato. Como também, o aporte teórico para fundamentação das ideias abordadas, que retratam sobre: os processos de ensino e aprendizagem

na educação infantil, sendo estes baseados na teoria do construtivismo de Piaget, da aprendizagem de Vygotsky e da educação emancipadora de Paulo Freire. Ainda trará o relato de experiência, descrevendo algumas atividades vivenciadas no período em que o estágio ocorreu na turma do grupo 5, levantando considerações sobre a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do SESC e sobre a cultura lúdica; e, por fim, nas considerações finais, abordar-se-ão os principais ganhos desse ciclo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, tomou-se como caminho metodológico o formato de trabalho do tipo relato de experiência, tendo por base o projeto de intervenção do estágio extracurricular cujo relato está atrelado. Para tanto, a participação da estudante enquanto estagiária na instituição Sesc ler esteve vinculada a sua aprovação em processo seletivo próprio. Ao iniciar o estágio, a estudante recebeu orientação de uma profissional da instituição designada para tal. Neste caso, a coordenadora pedagógica da educação infantil foi responsabilizada para acompanhar todo o percurso da estagiária. Além da supervisão da coordenação, a estudante também contou com o apoio das professoras e dos professores que atuaram nas turmas em que a estagiária se fez presente. No caso deste estágio, a cada mês a estudante mudava de turma, tendo a oportunidade de conhecer as diferentes realidades das crianças e das respectivas fases da educação infantil e do ensino fundamental I. Este relato tomou como objeto as práticas de ensino desenvolvidas pela pedagoga regente da turma, juntamente com a auxiliar de classe e a estagiária, na turma do grupo cinco (G5), que são crianças de cinco anos de idade, da educação infantil.

Desse modo, entendeu-se que a participação da estagiária na turma, acompanhado o planejamento e a realização das atividades e o seu envolvimento com os educandos, em seus processos de aprendizagem, atendiam aos critérios do tipo de pesquisa-ação. Nesse sentido, levaram-se em conta os fundamentos da pesquisa-ação para a organização e reflexão das experiências do estágio em um estudo sistematizado. Por sua vez, a pesquisa-ação, de acordo com Gil (2008), é uma pesquisa de cunho social, que se baseia no

cotidiano, na experiência e na observação, projetada e conduzida de modo associado a uma solução de alguma problemática coletiva, em que todos os sujeitos envolvidos contribuem para a sua superação, pesquisadores e participantes.

A observação participante também está atrelada a este tipo de pesquisa, pois “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p.103). Isso possibilita que o pesquisador tome conhecimento a respeito das diversas situações do dia a dia pelas quais passam os sujeitos participantes em observação, a partir das experiências que acontecem entre eles e dentro dos grupos que eles compõem.

A abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa, que permite identificar subjetividades, marcadas pelas percepções, impressões, sentimentos, entre outras particularidades que afetam a vida coletiva dos sujeitos, e que apresentam também as ideologias que controlam as ações dos indivíduos em suas comunidades. Dessa forma,

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia (sic) escolar (LUDCKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Esse tipo de pesquisa é indispensável nos estudos que envolvam os seres humanos, pelas possibilidades que oferecem na coleta e no tratamento das informações, contribuindo para a mensuração dos resultados e para a realização das inferências sobre o alcance ou não dos objetivos pré-determinados. Além disso, um dos instrumentos que contribuíram para a reflexão do estágio e sua sistematização por meio do relato foi o diário de bordo.

O diário de bordo de estágio é sem dúvidas um excelente aliado do processo de aprendizagem, uma vez que por meio dele os fatos e acontecimentos podem ser registrados de modo detalhado,

abordando desde minúcias até objetos e situações essenciais para uma ampla compreensão do processo em questão. Desse modo, todas as etapas das ações realizadas são registradas, demarcando locais, datas, descobertas, questionamentos, reflexões, geralmente é de cunho pessoal e acompanha seu usuário em todo o desenvolvimento de sua atividade, seja ela um estágio, uma pesquisa científica, a aplicação de um projeto ou outro tipo de trabalho.

Todos esses caminhos trilhados resultaram na sistematização deste Relato de experiência, que “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p.6). De acordo com os autores, os relatos de experiências são comuns em contextos de instituições de ensino superior, podendo ocorrer como resultados de estudos feitos em um dos três pilares universitários. Ao se discutir sobre uma prática de ensino, como a realização de um estágio extracurricular, que contribuiu para a formação acadêmica e profissional de um estudante, é significativo que a experiência sistematizada produza conhecimento e contribua com o trabalho de outros profissionais.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM PIAGET E VYGOTSKY

A teoria da gênese do conhecimento de Piaget tem o entendimento de que a criança, quando nasce, já possui saberes que estão ligados às questões biológicas e hereditárias e, por meio dessas informações, que são intrínsecas ao ser humano, o indivíduo vai se desenvolvendo e aprendendo. Esse processo acontece conforme o organismo humano vai adquirindo maturidade. Para aquisição do conhecimento, a criança passa por quatro estágios, que Piaget acredita serem necessários para que todo sujeito aprenda. São eles: sensório-motor, pré-operatório, concreto e operatório-formal. Nesse sentido que “a teoria de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento contribui para o entendimento e a identificação do nível no qual se encontra uma criança. No entanto, é preciso compreender que uma única criança pode apresentar, ao mesmo tempo, diferentes níveis para diferentes questões” (STIELER, 2012. p.14).

Sobre esses quatro períodos definidos por Piaget, pode-se descrevê-los do seguinte modo: o primeiro deles, o período sensório-motor, é a fase que se inicia a partir do nascimento até os dois anos de idade; neste momento o bebê utiliza-se dos sentidos para se diferenciar dos objetos a sua volta, principalmente da visão, da audição, do tato e do paladar. Por meio de ações como apreensão e sucção, que são reflexos inatos, esse sujeito começa a perceber e construir esquemas sobre o mundo que está descobrindo, não sendo capaz ainda de decifrá-los, nem distinguir entre passado e futuro, apenas vive o presente. O segundo, que se trata do período pré-operatório, inicia a partir dos dois anos até os sete anos de idade, a criança entra em um processo de egocentrismo, de modo que sua família deve agir conforme o que ela acredita ser o correto, ou seja, a criança entende que ela é a própria referência de como as coisas devem ser e para quem devem ser feitas. As funções simbólicas começam a aparecer, agora a linguagem já existe no mundo da criança e com isso seu pensamento também se desenvolve. Nessa fase, o sujeito consegue guardar emoções, lembranças e ainda não é capaz de distinguir totalmente entre o real e a fantasia (OSTI, 2009).

Por sua vez, o terceiro período, que é o operatório concreto, compreende o intervalo entre os sete até dos doze anos de idade, a criança está saindo do egocentrismo, passa a entender que existem outros gostos além dos seus. Inicia aí um contato maior com pessoas fora do contexto familiar, com os amigos, na escola, na igreja, na comunidade em que vive e outras que frequenta. Além de entender as regras dos jogos e seus desafios, conseguindo resolvê-los. Já no quarto e último período descrito por Piaget, o operatório-formal, se inicia aos doze anos. Este é o período em que seu sistema neurobiológico já está em maturação mais avançada, com condição de fazer abstrações, deduções, e inferir determinadas possibilidades diante de desafios, problemas, ou situações inconclusas (OSTI, 2009).

A partir dessas fases, a aprendizagem acontece de forma sistematizada, em que o indivíduo se utiliza do que já se é sabido por ele para agir sobre o objeto, apreendê-lo e superá-lo. Por isso, o construtivismo é tão importante, pois com as informações que o sujeito já tinha adquirido sobre determinada coisa, em suas vivências, serão utilizadas para superar os novos desafios impostos pelo

dia a dia, e assim esse conhecimento se modificará e se tornará nova aprendizagem adquirida. Nessa perspectiva, “a teoria psicogenética é chamada de construtivista porque na concepção de Piaget o conhecimento é construído e re-organizado, ocorrendo através da interação, ou seja, o conhecimento não se centra nem no sujeito, nem no objeto, mas na interação do sujeito com o objeto” (OSTI, 2009. p. 113). A partir dessa ideia de construtivismo, compreende-se que a relação entre sujeito e objeto acontece com a ação do sujeito sobre o objeto, que busca compreendê-lo para transformá-lo e assim construir estruturas significativas de conhecimento.

A aprendizagem em Vygotsky é entendida como um instrumento que possibilita ao sujeito encarar os desafios de adaptação ao meio e superá-los, formando estruturas de sobrevivência. Esta teoria discute a relação existente entre o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado escolar. Nesse sentido, para que o desenvolvimento cognitivo aconteça na escola é preciso que a aprendizagem seja estruturada de maneira correta, isso contribui para que outros processos de desenvolvimento aconteçam, e isso só é possível por meio da “aprendizagem escolar”. Deste modo, a aprendizagem é o núcleo central indispensável para que as funções cognitivas-psicológicas dos sujeitos evoluam (STIELER, 2012). Para tanto,

[...] a **aprendizagem** pode ser entendida, então, como o processo que permite ao ser humano transformar a sua estrutura mental e, assim, possibilitar o entendimento acerca do meio, mudar seu comportamento. Esse processo não acontece de forma isolada, mas como resultado de processos anteriores que envolvem aspectos biológicos, psíquicos (afetivos e emocionais) e sociais (histórico-culturais). Desta forma, aprendizagem pode se referir mais ao processo e, aprendizado ao resultado desse processo (STIELER, 2012, p.5, grifo do autor).

Desta forma, compreende-se que o indivíduo transforma sua cognição influenciado por determinados fatores que agem em conjunto, aspectos tais como, social, cultural, neurobiológico, emocional etc. De forma que, isolado, sem contato com o meio em que vive e com outros sujeitos, sua maturação ficará comprometida.

A partir dessa compreensão de aprendizagem, Vygotsky diz que esse processo não acontece de dentro para fora, por meio da maturidade biológica do organismo, como Piaget acredita, que os fatores biológicos interferem positivamente no processo, e sim de fora para dentro, através da ação do meio, dos objetos e das pessoas envolvidas. Além da interação com o meio social, tem a simbologia e sua relevância para essa teoria, que se respalda na construção simbólica para organizar e produzir novos comportamentos do sujeito na infância. Outro fator importante nessa trajetória é a fala. Falar enquanto faz alguma atividade é uma forma de conseguir internalizar a ação e com isso transformar as ações simbólicas em conhecimento, como também poder efetivar o pensamento sistematizado na fala em soluções (STIELER, 2012).

Outro conceito para a teoria da aprendizagem escolar se refere aos níveis de desenvolvimento real e potencial. O primeiro tem a ver com os conhecimentos que a criança já possui e o que consegue fazer com eles, ou seja, até onde ela chega com o que sabe, se consegue resolver conflitos sozinha, sem auxílio de outra pessoa. O segundo, também chamado de zona de desenvolvimento proximal, é a zona que a criança necessita de ajuda de outras pessoas para realizar alguma tarefa, não consegue fazer sozinha, precisa da mediação de alguém mais evoluído do que ela. Assim, estabelecer o nível de desenvolvimento de cada sujeito em formação será o ponto crucial para planejar as ações de intervenção e mediar a construção do conhecimento de forma adequada a cada criança, sem agredir e suprimir suas fases (STIELER, 2012)

A VISÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE

No livro *Professora, Sim; Tia, Não*, na terceira Carta: “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvida por ele” Paulo Freire (2015) se refere ao relacionamento entre educador e educando e de como o comportamento do educador poderá influenciar diretamente no desenvolvimento do educado. Ao tratar sobre a professora autoritária que é aquela com práticas “reacionista”, ou “espontaneista licenciada”, e a professora que possui autoridade, que aquela que age de forma “democrática progressista”, discorre eloquentemente que a busca por uma

escola justa e democrática perpassa pelo posicionamento político da professora ou do professor que atua na liderança e gestão de uma turma de educandos. Práticas autoritárias, em que a fala, a verdade e o conhecimento vêm do(a) professor(a), o educando será apenas um reproduzidor daquilo que lhe foi imposto.

No caso do(a) professor(a) “espontaneista”, ele(a) estará sempre em cima do muro, nunca tomará uma posição para saber em que lado está. Além de não favorecer seu educando de nenhuma forma, deixando-o apenas como está, e nas palavras de Freire “em si mesmo”, literalmente pagando para ver até que posição este educando chegará, sem sua interferência. Por sua vez, o educador(a) “progressista” ouvirá o educando, não por obrigação, mas sim por respeito ao seu direito a voz, e nesse processo conseqüentemente será mais ouvido(a) por ele. Nesta última concepção de relação, que é defendida por Paulo Freire, o educador terá mais condições de trabalhar questões do dia a dia de seus educandos(as), de problematizar questões políticas da sociedade, proporcionando-lhes refletir em questões reais que afetam a vida de todos (FREIRE, 2015).

Entre outros fatores que são problematizados pelo autor, por exemplo, tem-se o fato de que no discurso, muitos educadores, demonstram ser uma coisa e na prática agem bem diferente. Além disso, retrata a respeito dos sujeitos que se dizem progressistas, democráticos, mas apenas em suas falas, pois suas ações pouco as refletem, e que isto é um problema persistente, tanto para a educação quanto para a transformação da sociedade em uma democracia efetiva. Para tanto, Freire diz que

[...] se a professora é coerentemente autoritária ela é sempre o sujeito da fala enquanto os alunos são continuamente a *incidência* de seu discurso. Ela fala *a*, *para* e *sobre* os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de sua verdade. E até quando fala *com* o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz. Esta não é a forma como a educadora democrática fala *com* o educando, nem se quer quando fala *a* ele (FREIRE, 2015, p.85, grifo do autor).

Neste entendimento, o educador atuará exercendo o papel de mando, de quem dita as ordens, e os educandos deverão apenas seguir suas instruções, sem espaço para intervir em seus próprios processos de aprendizagem. Esse modo de agir busca verificar se o educando está atendendo aos anseios do professor que apresenta uma postura autoritária. O autor afirma não acreditar que a educação sozinha modifique a situação corrompida em que o Brasil se insere, mas que sem ela isso se torna impossível. Desse modo, é preciso que se ensine nas escolas que, ainda que haja pessoas corruptas, que roubem, que enganem, que tirem os direitos da população, jamais os cidadãos devem imitar essas práticas errôneas, e pelo contrário, agir com igualdade, equidade, respeito, ética e honestidade (FREIRE, 2015).

A escola deve oferecer um espaço prazeroso e de liberdade, ainda que essa liberdade ofereça certos limites, para que não se extrapole o que pode ser aceitável em um ambiente educativo. Assim,

[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2015, p.88).

O que se almeja para a escola é que ela seja democrática e ensine aos seus educandos a serem cidadãos participativos e conscientes dos seus direitos e deveres. Nesse sentido, mesmo parecendo clichê, ou até mesmo uma repetição do que já se fala há anos, ainda é essa uma das causas pelas quais tantos movimentos sociais, de educadores e de estudantes, reivindicam uma escola para todos, que atenda aos anseios da diversidade que a compõe. O intuito de conseguir que a escola seja uns dos principais locais onde o respeito prevaleça integralmente e permanentemente demanda que as relações entre educadores e educandos sejam respaldadas

pela compreensão, o diálogo e a escuta. Para isso, é necessário que se ensine sobre a ética, a tolerância, o altruísmo e tantos outros princípios, que propiciem a reflexão e a prática constante, encaminhando os sujeitos em sociedade para o aperfeiçoamento do caráter humano por meio da escola. São atos pedagógicos que precisam respaldar e se fazerem presentes no dia a dia da escola desde a educação infantil até o ensino médio, para que acompanhem cada um dia no decorrer da vida.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS DO GRUPO 5

O relato será desenvolvido tomando como base algumas das atividades que foram desenvolvidas na turma G5 (grupo cinco) da educação infantil. Além disso, houve a oportunidade de conhecer a proposta pedagógica da Educação Infantil do SESC, os planos plurianuais do G5 e os planos de aulas, por meio da colaboração da professora regente da turma, nos seis dias de planejamento, o que contribuiu para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

A rotina do grupo cinco era organizada perpassando as áreas do conhecimento da educação infantil, sendo elas: corpo e movimento, artes, matemática, música, natureza e sociedade, práticas de oralidade, leitura e escrita. Em um único dia da semana, as crianças recebiam aulas de música, artes, inglês e educação física. Nos demais dias da semana, as aulas eram planejadas de acordo com as demais áreas, bem como as aulas de Inclusão digital, em que realizavam atividades por meio de jogos que estavam relacionados aos conteúdos abordados nas outras aulas.

Ao adentrarem na sala de aula, os alunos eram recebidos com o acolhimento, algumas vezes com músicas, outros com brinquedos. Realizavam as primeiras atividades até o horário do lanche, momento em que paravam para realizar a alimentação. O lanche dos educandos era disponibilizado pelo SESC, ficando proibida a entrada de qualquer alimento na instituição trazida por eles. O alimento escolar era distribuído no mesmo horário todos os dias, sendo este preparado com orientação nutricional adequada para cada idade dos estudantes da instituição. As crianças possuíam

também um tempo estipulado para o recreio, em que brincavam em um espaço equipado com brinquedos, chamado na instituição de o “Colorido”. Possuíam também os momentos dedicados à higienização dos dentes e das mãos. O dia de aula encerrava às 11 horas. Após contextualizar a realidade educacional escolar do grupo de educandos em questão, serão apontadas a seguir algumas atividades realizadas com eles que proporcionaram diversas aprendizagens não só para as crianças, mas para todos os envolvidos no processo.

ATIVIDADE 1: ANIMAIS DE JARDIM²

Para realização dessa tarefa, os educandos foram divididos em dois grupos. Enquanto um grupo explorava dentro da escola, em volta do prédio principal, em busca de encontrar animais de jardins no SESC, o outro ficava em sala aprendendo sobre os tipos desses animais, por meio de vídeos. O primeiro grupo que fez a observação foi acompanhado pela auxiliar de classe, e o segundo, pela professora regente e a estagiária. Durante os dois momentos em que passearam fora da sala de aula, buscaram explorar todos os espaços que possuíam plantações, com gramas, árvores e flores. Os educandos demonstravam bastante entusiasmo e perguntavam sobre tudo o que viam, se eram ou não animais de jardim. Nessa busca, eles encontraram borboletas, aranhas, abelhas, marimbondo. Depois que todos haviam feito o percurso pelo SESC foi o momento da troca de conhecimento em que todos relataram o que viram e suas descobertas. Nesse sentido,

[...] esse tipo de atividade visa desenvolver diversos aspectos na criança, além da questão social, do trabalho em grupo e de forma cooperada, tem-se a aprendizagem sobre a natureza e o meio ambiente. Além disso, propõe que o educando participe ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Embora os pequenos façam explorações do ambiente mesmo sem as intervenções dos mais velhos, suas

2 Optou-se por dividir em tópicos por questão de organização, no entanto, é necessário esclarecer que algumas das atividades não foram realizadas em único momento, e sim foram sendo construídas em etapas.

possibilidades de observação ampliam-se muito quando é estabelecida uma parceria entre crianças e adultos nesse tipo de atividade' (SESC, 2015. p.160).

Foi possível perceber que a participação dos adultos junto às crianças no desenvolvimento da pesquisa de campo foi extremamente importante, pois elas puderam tirar suas dúvidas e se ater a alguns animais sob a orientação das profissionais. Outro ponto interessante, trata-se da segurança e confiança que foram passados pela professora, pela auxiliar de classe e pela estagiária, para que os educandos se sentissem à vontade e encorajados a perguntar, a procurar e a analisar.

O momento da roda de conversa, que aconteceu no mesmo dia da exploração, também se configurou como uma das etapas significativas da atividade. Foi o momento em que os educandos tiveram para sistematizar todas as informações que eles receberam, tanto por meio do vídeo e orientações das professoras quanto da exploração do espaço externo e a troca com os colegas de turma.

ATIVIDADE 2: TEATRO A PARTIR DA HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO

O início dessa atividade se deu com a ida dos educandos até a biblioteca, para que cada um deles escolhesse um livro para leitura em suas casas. No entanto, na biblioteca, a professora regente escolheu um livro e faz a leitura para eles ali mesmo. Os educandos receberam uma capa para utilizarem durante as idas ao local e um certificado de guardiões do livro, em que são orientados pela professora sobre os cuidados que devem ter com os livros, tais como: não rasgar, riscar, amassar, derramar água, comida ou fazer qualquer outra coisa que possa danificar os livros.

Quando retornaram para sala, a professora passou um vídeo sobre o assunto do mesmo livro que havia lido na biblioteca, contando a história da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo mal. Após a exibição do vídeo, eles (as) realizaram uma roda de conversa, em que cada um deles relatou o que havia entendido sobre a história. Depois dessas etapas, foi o momento da organização do teatro. A professora descreveu no quadro os nomes dos personagens da história e foi dividindo cada personagem que iriam interpretar.

Os alunos, então, cientes dos seus respectivos papéis, iniciaram os ensaios. Durante o ensaio, eles estavam bastante animados e alguns deles envergonhados, mas até mesmo estes participaram da atividade. Em seguida, começou a encenação da peça, todos comprometidos e esforçados em darem o seu melhor, o trabalho foi bastante produtivo.

A iniciativa para esse tipo de atividade: “recontação de histórias por meio de instrumentos variados”, como, neste caso, do teatro, visa o incentivo à leitura e a aprendizagem das diversas formas de expressão, de linguagem e de comunicação, orientando os educandos da importância da leitura e da escrita, das diferentes formas de oralização, de dialetos e jargões por meio de exemplos concretos e da prática. Por mais que os alunos ainda não conseguissem codificar ou decodificar a palavra escrita, tendo oportunidades como essa de ouvirem histórias contadas por outros, elas adquirirão com mais facilidade e qualidade o conhecimento da sua língua e conseguirão se comunicar com eloquência. Além disso, os educandos do G5 tiveram a possibilidade de em algumas aulas eles mesmos criarem suas próprias histórias, em que apenas por meio das imagens dos livros as crianças vão imaginando as possíveis histórias que estão impressas ali. A professora orienta que façam a leitura do livro, como eles ainda não sabiam ler, ela pediu que eles visualizem as imagens e a partir delas fossem construindo suas narrativas. Desse modo,

[...] para organizar as práticas sociais que devem acontecer em sala de aula, é essencial propor situações em que as crianças participem de situações de leitura (ouvindo o professor ler, lendo de forma compartilhada, lendo uma parlenda conhecida para o colega, fazendo antecipações acerca do teor de uma história a partir da leitura do título ou da observação das ilustrações e verificando depois se aquelas previsões deram certo, mostrando uma parte interessante de um livro informativo e ‘lendo’ seu conteúdo, recomendando livros, seguindo uma receita, consultando as regras de um jogo etc.) e de situações de escrita (ditando textos para o professor, participando da escrita de cartas, participando da escrita de parlendas – ou adivinhas, ou poesias ou trava-línguas – conhecidas e desconhecidas até então, escrevendo

histórias, peças de teatro, regras de jogo, receitas etc.) (SESC, 2015, p.216-217).

São práticas como essas que inserem os discentes na leitura da palavra e na leitura do mundo. A recontação da história por meio do teatro permitiu que as crianças visualizassem outras possibilidades de comunicação para além da leitura e compreendessem a utilidade do uso da leitura para a comunicação das pessoas, como também uma prática cultural entre as comunidades e que se diferenciem entre os povos e territórios.

ATIVIDADE 3: APRENDENDO SOBRE O BULLYING, A MENTIRA E O PRECONCEITO.

Em uma das aulas, foi realizada uma atividade sobre o que é a mentira, o bullying e o preconceito. A turma foi dividida em três grupos, de forma que a professora regente, a auxiliar de classe e a estagiária ficaram responsáveis cada uma por um grupo específico. Cada grupo precisava debater sobre um desses temas, depois todos deveriam escrever nos seus cadernos o resultado da discussão, como também escrever em uma folha de ofício A3 para apresentação, e por último, cada equipe deveria apresentar os resultados para o restante da turma.

Assim foi realizada a atividade, a professora regente, a auxiliar e a estagiária enquanto mediadoras do processo faziam perguntas sobre o que as crianças acreditavam ser cada palavra daquelas, se era algo bom ou ruim, o que aconteceria se alguém agisse com base no sentido da palavra em discussão. Foi um momento de muito aprendizado para os educandos, pois eles demonstraram já ter algum conhecimento sobre o assunto e fizeram várias colocações. A equipe em que a estagiária ficou responsável tratou sobre a mentira. Para tanto, inicialmente precisou orientá-los de como seria desenvolvida a tarefa, depois explicar o que era aquela palavra, e como interfere e prejudica na vida das pessoas, sobretudo, quando se é criança ou adolescente. As principais ideias que eles correram sobre a mentira foram: é errado, é feio, faz mal para a pessoa que diz e a que ouve a mentira, não pode mentir e a pessoa fica triste.

A ideia era construir frases com o que eles iam dizendo, mas os alunos da equipe da estagiária tiveram um pouco de dificuldade em estruturar o pensamento deles, por isso, ela optou por escrever o que eles iam dizendo em tópicos. Com também, durante a discussão, as crianças iam contando histórias que eles sabiam sobre mentiras, histórias que haviam acontecido nas casas delas, com seus familiares. Depois da discussão em cada grupo, foi o momento deles copiarem os tópicos em seus cadernos, de forma que, para além de abordar o conteúdo de identidade e sociedade, também foi possível trabalhar a linguagem, oralidade e escrita.

A proposta pedagógica da educação infantil do SESC, fala sobre as expectativas de aprendizagem para essa área do conhecimento, natureza e sociedade, algumas delas, como poderá ser percebido a seguir, corroboram com as etapas da atividade realizada: “Sistematiza os conhecimentos por meio de registros diversificados com ajuda de adultos. Produz textos informativos simples sob mediação ou livremente. Elabora argumentos simples sobre assuntos científicos” (SESC, 2015, p. 159). Já em relação aos conteúdos que se pôde aprender, a proposta pedagógica traz: “Percepção de aspectos dos grupos sociais aos quais pertence (família, região do país, escola etc.)” (SESC, 2015, p.156). Com isso, ratifica-se a importância do tema trabalhado na tarefa, que buscou informar as crianças das práticas errôneas que são cometidas pelos sujeitos na sociedade e que os prejudicam.

ATIVIDADE 4: CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS

A construção de espaços de aprendizagem é um dos momentos mais relevantes das práticas de ensino e aprendizagem, é por meio deles que acontecem as representações das imagéticas infantis. São a simulação de ambientes reais do mundo adulto e que as crianças também fazem parte criando suas culturas lúdicas. No grupo cinco foram construídos dois espaços de aprendizagem: um salão de beleza e um restaurante. A professora trouxe algumas opções de espaços para que as crianças pudessem escolher duas entre elas. Nessa escolha, preferiram e optaram por esses dois ambientes. O processo de construção desses espaços foi contínuo e em etapas, isso permitiu uma abordagem interdisciplinar e

transversal, uma vez que se trabalharam as relações interpessoais, a leitura e a escrita, habilidades manuais e corporais, jogos e outros.

As crianças foram solicitadas a dar opções de nomes para os espaços. Depois de todas as crianças terem dado sua opinião, aconteceu o momento de votação para a escolha oficial dos nomes, ficando “Salão Chique” e “Restaurante Sabor Real”. Eles (as) também foram divididos em grupos e cada um ficou responsável por confeccionar listas constando os materiais que seriam utilizados nos espaços, tanto os materiais que seriam necessários para construir os espaços quanto os que precisariam para oferecer o tipo de serviço que seria prestado em cada ambiente, sempre com o auxílio da professora, da auxiliar de classe da turma e da estagiária.

A confecção dos espaços em si ficou mais a cargo da professora, da auxiliar de classe e da estagiária. Os alunos contribuíram também, com a doação de produtos usados que poderiam ser reaproveitados nesses espaços, tais como: potes de hidratação, shampoo, condicionador, esmaltes vazios, lixas de unhas, tesouras e alicates de brinquedos, pentes, chapinhas, secador e baby lis sem funcionar. Panelas, pratos e copos de plásticos, toalhas de mesa e outras coisas que estivessem relacionados com os ambientes em construção. Quando os espaços foram inaugurados e liberados para as crianças brincarem, elas puderam viajar nos ambientes e vivenciar experiências lúdicas e culturais do contexto em que vivem em suas comunidades.

A cultura lúdica é a junção de tudo que a criança constrói brincando, enquanto ela entra no jogo com todo seu conhecimento de mundo e passa a entender seu funcionamento. Passa a dar novas significações e interpretação aos símbolos por base no que o brinquedo ou o jogo lhe oferece. Como o sujeito organiza e estrutura o jogo é que se caracteriza a cultura lúdica e não é por meio do jogo que ela surgirá, ela já está contida nas entre linhas dessa preparação, ela é movimento de tomar a realidade e transformá-la em história inventada, imaginada, definindo suas regras, assim o jogo acontece e a cultura lúdica é vivenciada. Ou seja,

[...] a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Com Bateson e Goffman consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é,

uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia (sic) de fazer-de conta, de ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira (BROUGÈRE, 1998, p.4)

Toda cultura dependerá dos indivíduos que a constituem, da época, do contexto, do ambiente, dos interesses, da idade, do sexo. Os objetos são pontos-chaves que tem definido a cultura lúdica contemporânea, a reprodução da realidade por meio de brinquedos, bonecos em miniaturas, de jogos eletrônicos, assim como a interação da criança de forma direta ou indireta com quem produz tais objetos. E, também, na observação de outros na brincadeira e no compartilhamento com seus pares, reconstruindo sua cultura a partir de suas próprias interpretações. Vivenciar estas oportunidades permite que a criança utilize dessas ferramentas pedagógicas criadas pelo professor mediador para aprimorar e amadurecer seus sentidos, sua cognição, seus aspectos sociais e construir sua personalidade, identidade, saberes e ideologias.

ATIVIDADE 5: JOGO DAS LETRAS E SÍLABAS

O jogo das sílabas é uma atividade de escrita e leitura em que as crianças retiram de dentro de um baldinho de duas a três sílabas e leem para ver se as sílabas sorteadas formam palavras existentes ou não, além de trabalhar o reconhecimento das letras e da ligação entre o símbolo gráfico e fônico. As crianças ao realizarem essas atividades foram estimuladas cognitivamente para a compreensão da formação de palavras, e a competição, que está intrínseca ao jogo. Se a atividade for trabalhada corretamente, é um instrumento facilitador, que por meio do desejo do sujeito em acertar o impulsiona a resolver as problemáticas que lhes são apresentadas.

Requer um esforço do mediador em ser paciente, compreender as dificuldades do educando e o seu nível de maturidade. Na realização dessa atividade, é perceptível o envolvimento das crianças e

o interesse em conseguir formar palavras. Além disso, outro ponto bastante relevante é quando a criança é parabenizada por seus acertos, como um tipo de recompensa pelo seu empenho na organização das sílabas e construção das palavras, o que faz com que se sintam o foco desse trabalho e valorizadas nesse processo de ensino e aprendizagem.

Já no jogo das letras, as crianças formam um círculo em volta das letras do alfabeto, que são expostas no chão, dentro do círculo, e precisam encontrar uma letra que a professora pedirá. Dessa forma, é possível diagnosticar os conhecimentos dos alunos em determinado momento da unidade, para saber o que eles já sabem, se estão avançando ou retrocedendo e em que nível alfabético se encontram. Mas o foco dessa atividade não é somente fazer diagnósticos, mas principalmente introduzir a criança no mundo alfabético, estimular sua cognição para assimilação dos sons com a escrita e a representação gráfica das letras e propiciar a construção da leitura. Assim,

[...] aos poucos, mais letras são incorporadas à escrita e a criança caminha rumo à hipótese alfabética. Reconhecer nessas etapas as reflexões que as crianças estabelecem acerca da língua escrita é importante para criarem-se condições, na escola de Educação Infantil, em que possam explorar o universo da escrita, no seu ritmo e a sua maneira. Não é objetivo da Educação Infantil que seus alunos se alfabetizem no sentido estrito do termo, mas há, sim, o compromisso de que a escola crie contextos variados e interessantes de encontro com a cultura escrita, alimentando e intervindo no processo de construção de conhecimentos de cada um deles – a alfabetização compreendida no seu sentido amplo, o letramento – e desenvolvam nos alunos a familiaridade e o gosto pela escrita (SESC, 2015, p. 213-214).

Desta forma, é evidente a necessidade de tornar conhecido para os educandos na educação infantil a alfabetização e o letramento. Mesmo não sendo uma exigência ou objetivo primordial fazer com que as crianças sejam alfabetizadas na pré-escola, é importante fazer com que elas compreendam por qual motivo deve-se aprender a ler e a escrever, e colocá-las em processos dinâmicos

de iniciação a essa aprendizagem. Como ocorre nas atividades desenvolvidas no G5 matutino, como esses jogos descritos acima, as crianças puderam participar desses e de diversos outros jogos, brincadeiras e dinâmicas que as colocam em contato direto com esse mundo da linguagem.

ATIVIDADE 6: ESTUDANDO SOBRE O CANGACEIROS

O aspecto educacional é o foco principal do SESC LER Paulo Afonso, mas o conhecimento da cultura local é extremamente valorizado na instituição, com o princípio que se deve partir da realidade do aluno para possibilitar e favorecer sua aquisição do conhecimento. Nesta aula, se tratou sobre os Cangaceiros de Paulo Afonso-Bahia, de onde eles surgiram, o que fazem e o que representam para a população pauloafonsina. A professora regente contou a história do cangaço para as crianças e depois as orientou a confeccionar um cartaz que representasse o assunto abordado. As crianças receberam uma cartolina com um desenho feito pela estagiária, para que elas colassem pedacinhos de cartolina colorida picotada e colorissem o desenho.

As cores utilizadas na montagem do cartaz também foram estratégicas, de modo que eles pudessem compreender as cores que representam simbolicamente a história do grupo de cangaceiros de Paulo Afonso, que surge a partir de uma homenagem de um grupo de trabalhadores da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF), em 1956, para Lampião. Também foi preciso retratar sobre a história de Lampião e Maria bonita, mostrando que toda história tem suas várias concepções, e que para muitos Lampião foi um assassino no Nordeste, mas, para outros, foi um grande herói que defendia seu povo contra as injustiças sociais da época e roubava dos ricos para alimentar os pobres.

A respeito das crianças conhecerem as várias versões de quem foi Lampião e por que Paulo Afonso possui um grupo de pessoas que homenageiam a vida e a morte desse homem é relevante, além de inserir o educando na história e cultura local de seu povo e permiti-lo crescer se identificando com seu território. Assim, os educandos do G5 vivenciaram diversas experiências que partiram de suas principais necessidades e de quem são, recebendo uma

educação que favoreceu seu desenvolvimento em todos os aspectos, físicos, motores, cognitivos, assistenciais e outros. Dessa forma, a proposta pedagógica do SESC Ler respalda todas essas práticas e as orientam sempre a favor das aprendizes e desenvolvimento dos seus educandos. Nesse sentido,

[...] assim que entram na escola, nas situações de convívio com pares e professores, as crianças têm a oportunidade de construir representações sobre a justiça – na vivência das regras, na superação dos conflitos, na igualdade de condições etc.; sobre o que significa compartilhar – no uso coletivo de objetos, nas situações de jogo e brincadeira com outros etc.; sobre as diferenças individuais e a valorização de cada um – a partir das propostas de trabalho, do viver junto e da mediação do professor. São experiências como essas que contextualizam a necessidade de estabelecer normas em torno da convivência com pares e em função de uma tarefa comum, e o compartilhar de um conjunto de valores humanos, entre outras múltiplas noções relevantes para sua inserção no âmbito público (SESC, 2015, p.20).

Com isso, a atividade proposta conseguiu alcançar o que se esperava para a formação cidadã e escolarizante dos educandos, sobretudo, a respeito da aprendizagem dos saberes locais do município em que vivem, aprendendo de forma compartilhada e mediada. Desde crianças os sujeitos em sociedade se deparam com situações que demarcam a cultura local e regional de um povo, e muitas vezes, por esses aspectos serem retratados em uma perspectiva adultocêntrica as crianças não conseguem compreender os sentidos que emanam desses acontecimentos. Daí que a escola enquanto espaço de desenvolvimento dos saberes precisa articular os conhecimentos históricos da humanidade a nível global, nacional, regional e local, para que seus educandos acessem a uma educação comum e promotora de transformação pessoal e social. Para tanto, é importante que esses conhecimentos sejam mediados de modo adequado para cada realidade, para as capacidades dos educandos, enquanto crianças conseguirem se apropriar das informações e de fato aprenderem sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio extracurricular no ensino superior proporciona ganhos significativos na graduação dos estudantes. Para o curso de formação de professores, como o curso de Pedagogia em questão, faz-se necessária uma ampla experiência com a prática, consolidando uma profissionalização baseada em princípios sólidos, coerentes e com resultados eficazes. Realizar um estágio em uma instituição que visa formar cidadãos autônomos e emancipados, capazes de lidar com as diferentes situações do dia a dia, e contribuir com a evolução da vida de outras pessoas e da sua, é uma oportunidade singular para qualquer graduando.

O período de estágio no G5 matutino proporcionou uma consolidação entre teoria e prática, em que foi possível participar da realização e desenvolvimento das teorias construtivistas e interacionistas que baseiam o trabalho pedagógico da instituição. Para além disso, foi possível mensurar que o trabalho em conjunto permite que se torne realidade o que muitas vezes fica apenas na teoria, por falta de compromisso, envolvimento e esforço da equipe pedagógica em realizar seu trabalho a favor dos sujeitos alvo, neste caso, as crianças da educação infantil.

Percebeu-se que ter uma professora regente e uma auxiliar de classe em uma turma de educação infantil, que comportava 20 crianças, favoreceu a realização das atividades, bem como permitiu que a professora e a auxiliar, ambas licenciadas em pedagogia, conseguissem promover com melhor qualidade a mediação da aprendizagem dos seus educandos. Além disso, a presença constante e contínua da coordenadora influenciou positivamente na realização do trabalho didático-pedagógico desenvolvido naquela turma.

No G5, os educandos (as) possuíam liberdade e autonomia para agirem dentro e fora da sala de aula, e percebeu-se que quase nada da pedagogia tradicional é mantida nessa instituição escolar. As crianças são o ponto de partida do seu processo de aprender e participam ativamente dele. Um dos maiores ganhos, para a estagiária, nesse percurso entre abril e maio de 2019, foi entender como se dá a pedagogia construtivista e que não é uma utopia como muitos acreditam. Como também, as diferenças entre professores com

responsabilidade social e os que não a possuem. Contudo, é preciso que maiores oportunidades sejam criadas para os profissionais da educação em formação, que além do estágio extracurricular em discussão, sejam proporcionadas formações complementares gratuitas, e que outros espaços educativos abram suas portas para a participação de estudantes em formação aprenderem a profissão por meio dos estágios remunerados.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Dossiê Rev. Fac. Educ.** 24 (2), Jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbana Moreira Soares de Souza. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação. vol. 2. São Paulo: **Loyola**, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/PIMENTA2008>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FELIX, Thainara da Cruz Rocha. **O estágio não obrigatório na formação do pedagogo da UFRN**. 2017.1. 51f. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal -RN: 2017.

FREIRE, Paulo. Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 1986.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de

relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**. v.17, n. 48, p. 1-18, out./dez. 2021.

OSTI, Andréia. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese Piagetiana. **Revista de Educação**. Vol. XII, nº3. Ano 2009. p.109-118.

SESC. Proposta pedagógica da educação infantil. Rio de Janeiro: **Serviço Social do Comércio**, Departamento Nacional, 2015. 260 p.

STIELER, Pedro. Cognição, desenvolvimento e aprendizagem. **UNINTESE**, 2012.

STIELER, Pedro. Cognição, desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico cultural de Vygotsky. **UNINTESE**, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.027](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.027)

PIBID E TECNOLOGIAS DIGITAIS: É POSSÍVEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA?

Francisco Carpegiani Medeiros Borges

Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPPar) - PI, carpegiani@ufpi.edu.br;

RESUMO

Este artigo relata uma experiência vivenciada pelo Coordenador de Área, área Matemática, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPPar), cidade de Parnaíba – PI, no período de outubro de 2020 a março de 2022, durante o desenvolvimento do subprojeto da área de Matemática da UFDPPar. O relato é construído a partir das reuniões do Coordenador de Área com os demais componentes do subprojeto (28 alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFDPPar e 03 Professores da Rede Estadual de Educação Básica), e dos relatórios mensais e finais dos alunos participantes e professores supervisores do subprojeto. As reflexões geradas caminham na direção da problematização e reflexão acerca da inserção das Tecnologias Digitais no processo de formação inicial de professores de Matemática e suas implicações e possibilidades no Ensino de Matemática durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os relatórios apresentados pelos alunos e professores supervisores do subprojeto e análise das reuniões indicam que a participação deles no PIBID, no formato remoto, o conhecimento e uso das Tecnologias Digitais contribuíram para a formação inicial de professor de Matemática. Do mesmo modo, os relatos dos alunos também comprovam que as atividades remotas desenvolvidas no

subprojeto, com o auxílio de Tecnologias Digitais, foram enriquecedoras e trouxeram mudanças relevantes em suas práticas.

Palavras-chave: PIBID, Formação de Professores, Matemática, Tecnologias Digitais, Ensino Remoto.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.028)

IMPACTO DA PANDEMIA NAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DO PIBID – UEMG/POÇOS DE CALDAS

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Docente e Ex-Coordenadora de área do Subprojeto Pedagogia do PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG renata.pamplin@uemg.br.

Bruna Gabrielle de Freitas Francisco

Discente, ex-bolsista PIBID e bolsista de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, bruna.0893255@discente.uemg.br.

Matheus Souza de Paula

Discente, ex-bolsista PIBID e aluno voluntário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, matheus.0893257@discente.uemg.br.

Ernesto de Oliveira Canedo Júnior

Docente e Ex-Coordenador Colaborador de área do Subprojeto Pedagogia do PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, ernesto.canedo@uemg.br.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. Pautado em uma perspectiva colaborativa e de co-formação, o Programa tem como objetivo principal, inserir o licenciando no contexto escolar visando desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de ensino básico, aliado às possibilidades de atuação supervisionada por

professores experientes. Assim, este contribui para um caráter formativo de maior equilíbrio teórico-prático e alinhamento às demandas existentes, além de possibilitar que ainda na formação inicial, esse aluno desenvolva conhecimentos, habilidades e competências que favorecerão a formação de sua identidade profissional, contribuindo para sua futura inserção e atuação docente nas escolas. No que tange ao contexto do Subprojeto Pedagogia do PIBID na Universidade do Estado de Minas Gerais – Poços de Caldas, que subsidia este relato de experiência, o mesmo teve início no mês de março de 2012 e desde então o PIBID tem feito parte das ações de ensino do campus, contribuindo para o processo formativo de muitos alunos do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de vivenciar o contexto das escolas públicas, nos níveis de Educação Infantil e Fundamental I. O Subprojeto Pedagogia mais recente (Edital CAPES PIBID 02/2020) foi finalizado em março de 2022, sendo inteiramente desenvolvido durante o ensino remoto. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir o impacto da pandemia nas ações realizadas pelo Subprojeto Pedagogia do PIBID da UEMG de Poços de Caldas no período de outubro de 2020 a março de 2022. Embora com anos de implementação do projeto no campus, este último edital teve sua especificidade advinda das atividades remotamente desenvolvidas, o que resultou em desafios de ordem técnica e humana.

Palavras-chave: Ensino remoto, Formação de professores, Pedagogia, PIBID.

INTRODUÇÃO

A Educação se constitui como uma área de preocupação, haja vista sua relevância para a constituição pessoal e social dos indivíduos, contribuindo para ações efetivas de transformação na vida das pessoas e da sociedade. Diante disso, há uma vasta quantidade de estudos e pesquisas que visam investigar aspectos a ela inerentes e, neste contexto, a formação de professores torna-se relevante ao centrar nas variáveis de constituição profissional e identitária dos profissionais que efetivam as práticas em sala de aula.

Em pesquisa de levantamento realizado por Gatti et al. (2019) cujo objetivo consistiu em investigar a realidade da formação inicial e continuada dos professores brasileiros, as autoras enfatizam o caráter multidimensional e complexo do contexto de formação docente. Dentre os fatores que as autoras consideram como deficitários em termos de atenção e, portanto, demandando intervenção, destacam a necessidade de estabelecer vínculos mais próximos entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de ensino básico, na perspectiva de propiciar aos formandos a vivência de experiências reais nas escolas. Defendem ainda que esta possibilidade é essencial à formação docente sendo que “A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos” (GATTI et al., 2019, p. 188).

Dentre os diferentes componentes que constituem os cursos de formação inicial, destaca-se o estágio curricular, enquanto um campo da formação na qual os alunos devem realizar as atividades em seu futuro campo de atuação, o que implica em uma concepção da parte mais prática da formação (PIMENTA, 2012). No caso das Licenciaturas o estágio curricular essencialmente se dá no âmbito das escolas de educação básica. Entretanto, pesquisas têm apontado as dificuldades inerentes a esta etapa, seja por conta da dicotomia entre teoria e prática, da falta de interlocução entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica, ou ainda pela falta de uma supervisão que propicie momentos de reflexão, essenciais para se instaurar a práxis.

Acerca da proposição, Pimenta e Lima (2006) defendem o estágio como atividade curricular, não de caráter prático, mas atividade teórica de conhecimento em que o diálogo e a intervenção na realidade formam o objeto da práxis, isto é, no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade, desenvolvido pelo licenciando em sua atividade de estágio, é que a práxis se perfaz.

Em estudo realizado por Paneago e Sarmento (2015) cujo objetivo foi investigar como o Estágio Supervisionado contribui na construção dos saberes e da profissão docente em si, foram coletadas narrativas junto a três estagiárias brasileiras e três estagiárias portuguesas. Após análise dos relatos as autoras concluem que as participantes comungam do entendimento do estágio como um importante espaço de aprendizagem da docência.

Entretanto, foi detectada uma diferença significativa em como as alunas portuguesas e brasileiras percebem a condução do estágio e o suporte recebido, tanto no contexto das escolas quanto nas universidades das quais são oriundas. As licenciandas de Portugal sinalizam a supervisão frequente da universidade, bem como o estabelecimento de uma relação mais próxima com as professoras das escolas, o que lhes proporciona uma experiência mais significativa em relação à formação e atuação docente. Por outro lado, as estagiárias brasileiras pontuam a ausência de orientação, bem como de um planejamento integrado entre os docentes universitários, o que reflete na insuficiência, de acordo com a percepção das mesmas acerca das possibilidades de reflexão e construção de saberes relacionados à docência.

As autoras concluem apontando o Estágio Supervisionado como necessário e capaz de se constituir enquanto um locus de reflexão e construção de saberes e práticas docentes, mas que necessita ser repensado. Ademais, enfatizam a necessidade do estabelecimento de vínculos mais próximos entre as escolas, que recebem os estagiários, e as instituições universitárias, visando a comunhão dos saberes e práticas estabelecidos em prol do enriquecimento da formação inicial dos licenciandos. Nesse sentido Nóvoa (2001) ao abordar a docência em si, pontua que a experiência é importante no processo de constituição da docência, mas é necessário que a mesma se transforme em conhecimento e isso só

é possível a partir de uma análise sistemática das práticas, análise esta que se dá no plano individual, mas também coletivo em situações de formação.

Carvalho (2013), ao discutir questões inerentes à prática da observação nos estágios pontua a necessidade de que esta venha acompanhada de uma problematização coletiva das ações docentes, junto aos demais licenciandos e professores, pautada ainda em referenciais teóricos para que sejam significativas

Ainda sobre a formação docente Pimenta e Lima (2006) argumentam que a formação identitária do professor tem início na formação inicial e se dá ao longo da vida, durante o magistério, elencando as 4 dimensões envolvidas: o saber dos conteúdos das áreas das várias ciências; o conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos da prática docente; os conhecimentos vinculados aos vários saberes da educação e o conhecimento dos conteúdos vinculados à existência humana individual e social.

Lüdke (2009) realizou uma pesquisa teórica analisando diversos estudos e aponta que há consenso acerca da importância do professor e sua formação no sucesso acadêmico de alunos da Educação Básica¹. No texto aponta-se a necessidade de se repensar os cursos de Licenciatura visando superar a “rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente”, delegando as disciplinas de prática e o estágio supervisionado ao final do curso, configurando este como o momento do aluno colocar em prática a teoria aprendida, sendo este, de acordo com a autora “um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores” (LÜDKE, 2009, p. 103).

Para além disso, defende-se que os cursos devem formar profissionais reflexivos que consigam estabelecer um contínuo “ação-reflexão-ação”, sendo capazes de não meramente reproduzir

1 Embora tenhamos clareza de que o apontamento da autora não tenha o objetivo de reduzir o sucesso do processo educativo ao professor, julgamos pertinente reafirmar que a educação é complexa e de ordem multifatorial e ainda que se reconheça a significativa relevância (e necessidade) do trabalho docente temos ciência de que não podemos imputar a aprendizagem e a qualidade do ensino somente ao professor e sua atuação.

técnicas, mas de criar, elaborar e intervir, por meio do estabelecimento entre ensino e pesquisa. O processo reflexivo deve ser visto como parte necessária da formação docente possibilitando que este avalie e ressignifique suas práticas, considerando os fatores imediatos e mais distantes que sobre elas incidem.

Nóvoa (2001) pontua a relevância da reflexão na docência, pontuando que professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática e que este processo está presente desde sempre na profissão docente, sendo esta prática inerente e essencial na profissão. Duas competências básicas: competência de organização que é bastante ampla e vai além da organização do trabalho pedagógico e compreensão do conhecimento que pressupõe a compreensão docente de que o conhecimento não se transmite, mas se organiza, reelabora e transpõe.

Assim, pautado na preocupação com a formação docente, em 11 de julho de 2007, a Lei nº 11.502 modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prevendo, dentre outras ações, “a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1). Assim, a CAPES passa a ter responsabilidade no processo formativo de professores, sendo esta uma prioridade do Ministério da Educação (MEC). As metas abarcam investir na melhoria da formação inicial de professores bem como fomentar ações de formação continuada para professores que já estão atuando na docência. Além disso, prevê a expansão de oferta de vagas e melhoria na qualidade do ensino em cursos de formação inicial e a implementação de ações de integração entre a escola básica e as instituições de ensino superior na busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Assim, temos o primeiro marco em relação à idealização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados em cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, compondo uma das diretrizes dentre ações mais amplas que tem por finalidade a promoção e garantia de uma educação de

qualidade, com investimento na formação dos professores que irão atuar nos contextos escolares.

O PIBID tem como objetivos:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2014, s.p.).

Por meio das especificidades dos Subprojetos², o PIBID tem o objetivo comum de promover a inserção de alunos de Licenciatura, ou seja, ainda em formação inicial, no cotidiano das escolas, promovendo, por meio da observação participante que este bolsista possa vivenciar, refletir e colocar em prática seus conhecimentos, amparado por professores da Instituição de Ensino Superior da qual é oriundo e por professores experientes que lecionam na Educação Básica. Assim, o PIBID se constitui em um espaço formativo que possibilita a concatenação de ações teórico-práticas, pautadas nessa imersão do aluno na realidade e dinâmica escolar. Tal experiência suscita momentos ricos de aprendizagem embasados na

2 O PIBID possui seus objetivos que se estendem a todas às instituições que o subsidiaram e implementam. Porém, ao conceber as especificidades dos diferentes cursos de Licenciatura existentes, cada proponente elabora o seu projeto considerando o perfil e a área de formação de seus licenciandos. À esta proposta que se concretiza pelo alinhamento dos pressupostos universais do PIBID e as particularidades de cada Licenciatura se dá o nome de Subprojeto.

ação-reflexão-ação, dentro de uma perspectiva coletiva de trocas, pautadas ainda no aprofundamento teórico para subsidiar as análises e discussões. Dessa forma, vivenciar o PIBID oportuniza que os Licenciandos desenvolvam conhecimentos e habilidades que comporão sua formação identitária, promoverão sua identificação com a carreira docente, favorecendo sua futura inserção e atuação docente nas escolas. Tais elementos tornam-se ainda mais relevantes ao pensarmos que podem contribuir para diminuir o choque com a realidade.

Veenman (1984) pontua que o momento da transição do período de formação para a docência em si, pode ser traumático e que isso se dá pelo rompimento que ocorre da idealização profissional que ocorre na formação para a realidade da docência. Ele chama este momento de “Choque com a realidade” e alerta para o fato de que o termo pode dar a compreensão de que seja algo pontual e momentâneo, entretanto consiste em um processo de compreensão e adequação com uma demanda que impacta o professor em seu dia a dia, por período variável de tempo. Pautado em Müller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann (1978) o autor pontua os cinco indicativos do choque: a) Percepção sobre a existência de problemas e pressões; b) Mudança comportamental, muitas vezes conflituosa com os ideais e percepções do profissional; c) Mudança de atitudes que implicam na reestruturação e mudanças nas crenças dos profissionais; d) Mudanças na personalidade que implica no domínio emocional; e) Abandono precoce da formação docente.

Nesse sentido Silva (2007) ressalta que esta cisão entre o ideal e o real, marcada pela ambiguidade, multiplicidade de papéis delegada aos professores favorece o aparecimento de dilemas neste início da docência, gerando medos, frustração e insegurança, apontando como alternativa a existência de uma rede de apoio, dentro da própria escola, que dê suporte para que o professor iniciante possa refletir sobre seus conflitos e traçar estratégias de enfrentamento, incluindo um planejamento de formação continuada. Aliado a estes desafios adiciona-se a vivência da Pandemia que implicou em desafios à toda a sociedade, demandando desafios de readaptação às escolas e à docência (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b), impactando todas as atividades neste contexto desenvolvidas, incluindo o PIBID.

Diante do contexto apresentado, o objetivo deste trabalho é discutir o impacto da pandemia nas ações realizadas pelo Subprojeto Pedagogia do PIBID da UEMG de Poços de Caldas no período de outubro de 2020 a março de 2022. Defendemos aqui a necessidade de socializar as diretrizes do Subprojeto Pedagogia da UEMG-Poços de Caldas, o compreendendo enquanto um importante mecanismo de formação identitária e de saberes docentes, considerando as adversidades enfrentadas durante a Pandemia que exigiram um readequação de toda a sociedade, impactando diretamente as formas de ensinar e o trabalho docente.

METODOLOGIA

Optou-se pelo Relato de Experiência pela possibilidade de refletir e tecer considerações, dentro de uma perspectiva científica, por meio de um método que possibilita a “[...] criação de narrativa científica, especialmente no campo das pesquisas capazes de englobar processos e produções subjetivas, como é o caso da Psicologia e das Ciências Humanas Aplicadas, entre outras” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 2). Neste sentido, o presente trabalho se constitui por meio das experiências e vivências do PIBID durante a pandemia de quatro atores, dois que atuaram enquanto coordenadores de área e dois enquanto bolsistas de iniciação à docência, as quais foram exploradas sob os diferentes pontos de vista e apresentadas como reflexões e ponderações do grupo.

Enquanto instrumento de produção científica, o Relato de Experiência deve seguir roteiros que permitam ao leitor acessar as especificidades das experiências relatadas e a visão crítica dos autores sobre a temática (MUSSI, FÁBIO, CLÁUDIO, 2021). Por isso, as autoras e autores desta obra se apoiaram na bibliografia especializada para respaldar as reflexões tecidas, sem perder de vista as experiências em si, mas atentando-se na fidelidade dos fatos expressos (BRETON, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Anteriormente, na modalidade presencial o desenvolvimento do Subprojeto previa uma dedicação de 40 horas mensais de

atividades, porém, a partir do Edital 07/2018, lançado em 1º de abril de 2018, essa carga horária passou a ser de 32 horas mensais.

Antes de abordarmos as vivências ocorridas no âmbito do Subprojeto referente ao Edital 02/2020, desenvolvido inteiramente no ensino remoto, julgamos pertinente apresentar como o projeto ocorria na modalidade presencial. Para tanto, vamos nos respaldar nos registros do Subprojeto conduzido durante o Edital 07/2018, retomando ainda o histórico de implementação do PIBID na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG.

O PIBID foi implantado na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em março de 2012 pela então Coordenadora de área, Profa. Dra. Ana Maria Brochado Mendonça Chaves. Nessa etapa inicial houve várias reuniões junto à Secretaria de Educação e gestão das escolas do Município de Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais, visando apresentar, esclarecer e sensibilizar os gestores para a necessidade de parceria no desenvolvimento da proposta. Tais medidas foram essenciais para abertura de campo à inserção dos bolsistas, bem como para a diferenciação entre os estagiários, que realizavam atividades mais voltadas à observação, e Licenciandos bolsistas do Subprojeto que deveriam participar mais ativamente do contexto escolar e das práticas docentes, por meio da observação participante. Esta etapa precedeu a escolha das escolas participantes e o processo seletivo de licenciandos bolsistas e professores supervisores, bem como a alocação dos Pibidianos junto às professoras acompanhantes.

Face à composição do grupo por vários participantes desempenhando diferentes papéis, porém de extrema relevância para a efetivação e manutenção do Subprojeto, desde então, uma das principais preocupações tem sido a de se estabelecer uma equipe colaborativa, pautada no alinhamento de ideias e dialogicidade que permitisse garantir harmonia entre as informações e práticas estabelecidas nas escolas e na universidade. O processo é complexo tendo em vista a quantidade de profissionais envolvidos, a saber:

- Coordenação institucional: realizada pela Profa. Dra. Andréa Gino, docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais desde a implantação do PIBID na instituição. Este cargo possui contato

direto com a CAPES e com a gestão máxima da UEMG, e concatena todas as informações, demandas, supervisão, adequações e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nas unidades acadêmicas da UEMG.

- Coordenação de área, que deve ser exercida por professor da unidade a qual o Subprojeto será vinculado, sendo necessário que o mesmo tenha formação na área. Este profissional é responsável pela elaboração do subprojeto, implementação das ações relacionadas aos editais de seleção, como divulgação, suporte às inscrições, processo seletivo e encaminhamento dos resultados para divulgação; estabelecimento, contato, elaboração de planos de ação e atividades de supervisão junto às escolas participantes; ações de planejamento, formação e acompanhamento das atividades desenvolvidas junto aos Pibidianos no âmbito dos grupos de estudo e reuniões de socialização; além da supervisão direta sobre as práticas dos bolsistas nas escolas e realização de reuniões periódicas com as professoras supervisoras para garantir um núcleo comum de continuidade nas atividades e deliberações.
- Bolsistas, que correspondem aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, (ofertado no período noturno na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas) que ainda não tenham completado 60% da carga horária total do curso e tenham interesse em participar do projeto mediante a efetivação de inscrição voluntária nos editais de seleção para bolsistas. Estes podem realizar outras atividades remuneradas como por exemplo possuir vínculo empregatício ou realizar estágio remunerado desde que possua a disponibilidade de 32 horas mensais (8 horas semanais) de dedicação e que as atividades não sejam desempenhadas no mesmo período que devem estar presentes nas unidades escolares e na Unidade Acadêmica para reuniões de alinhamento e grupo de estudos.

- Professor (a) supervisor (a): cada núcleo³ do Subprojeto é constituído também por uma professora supervisora, que necessita estar atuando como regente na escola onde o núcleo será implantado. Esta exerce atividades de supervisão semanal junto aos bolsistas, promoção das relações entre bolsistas e professoras acompanhantes, esclarecimentos de possíveis dúvidas acerca do projeto junto aos professores acompanhantes e demais profissionais da escola. As ações são realizadas mediante aporte e alinhamento junto à coordenação de área, para garantir que o cronograma de atividades seja colocado em prática, os preceitos éticos respeitados e implementar intervenções diante de possíveis dificuldades ou reestruturações que se fizerem necessárias, tendo sempre como objetivo último a promoção da formação docente dos bolsistas por meio das experiências vivenciadas no âmbito escolar. Em situações excepcionais onde o número de professoras acompanhantes para receber os bolsistas seja reduzido, o professor supervisor pode também atuar enquanto acompanhante.
- Professoras(es) acompanhantes são as professoras regentes, que obrigatoriamente estejam atuando na sala de aula das escolas participantes, e que não sejam professoras iniciantes⁴. Estas atuam como co-formadoras pelo seu trabalho direto com os bolsistas no contexto de docência, contribuindo diretamente para o desenvolvimento profissional e formação docente dos mesmos. A proposta de

3 Cada escola corresponde a um núcleo que é um agrupamento de alunos bolsistas e alunos voluntários. No último Edital PIBID 02/2020 determina que cada núcleo de iniciação à docência seja constituído por 1 professor supervisor, 8 licenciandos bolsistas e 2 alunos voluntários (não obrigatórios). Como o Subprojeto da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas foi contemplado com 24 bolsas para licenciandos e 3 bolsas para supervisores, conseguimos implementar 3 núcleos em 3 escolas estaduais, sendo um núcleo para cada escola. Cabe ressaltar que os PIBidianos que atuam como colaboradores participam de todas as ações do PIBID na Universidade e na escola, entretanto não recebem mensalmente a bolsa.

4 Huberman (2000), propõe uma classificação do ciclo de vida dos professores e considera como professor iniciante a fase profissional que corresponde aos três primeiros anos de docência, que é o critério que utilizamos no contexto do Subprojeto Pedagogia da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG.

acolhimento dos bolsistas por estas profissionais pressupõem que os primeiros sejam envolvidos no planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas, além de outras demandas que compõem o cotidiano docente.

- Alunos(as) bolsistas (Pibidianos): são alunos(as) de cursos de Licenciatura, no caso da
- Unidade Acadêmica de Poços de Caldas, Licenciatura em Pedagogia que ainda não tenham completado 60% da carga horária total do curso e tenham interesse e disponibilidade para participar do PIBID. O bolsista realiza as atividades nas escolas com supervisão direta dos professores, acompanhantes e supervisores, e indireta da Coordenação de área. Além disso, estes participam de atividades de planejamento, socialização e grupos de estudos na unidade, juntamente com a Coordenação de área.

Desde sua implementação na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas em 2012, o PIBID tem se constituído enquanto importante componente formativo de centenas de alunos, bolsistas ou voluntários, e promovido ações de ensino, por meio da parceria com a Secretaria Municipal de Ensino, Superintendência Regional de Ensino e as escolas participantes, que contribuem para a inserção social da Universidade no município e para o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de viver de maneira mais efetiva o contexto das escolas públicas, nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua última implementação, o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas (Edital PIBID 02/2020) contou com 24 alunos de Pedagogia como bolsistas, 3 professoras como supervisoras e 24 professoras acompanhantes, todas docentes da Rede Estadual de ensino.

O Edital 07/2018 foi implementado na Rede Municipal de Ensino e pela primeira vez, implementado em três Centros Municipais de Educação Infantil, a partir de um acordo estabelecido entre pela Secretaria Municipal de Ensino e a coordenação do Subprojeto. Reuniões de alinhamento e de sensibilização das escolas que compõem os núcleos sempre são realizadas na etapa inicial, mas em função dessa alteração no nível de ensino e de termos que atuar

com o Subprojeto em uma vertente nunca antes contemplada, tivemos que intensificar as reuniões e trabalhar a apresentação do PIBID e proposta de atuação dos bolsistas, de maneira bastante pormenorizada. Além disso, a intensificação dos contatos foi realizada visando estabelecer um vínculo entre os CEIs e a Universidade, bem como estabelecer uma dinâmica colaborativa entre ambas e os profissionais envolvidos. Trabalhamos com três núcleos, sendo que cada núcleo foi constituído por oito bolsistas, uma professora supervisora e as professoras acompanhantes que variavam de CEI para CEI⁵.

O foco do Subprojeto era, além de atividades desenvolvidas sob supervisão direta das professoras acompanhantes, também possibilitar aos bolsistas contribuir para o convívio entre as crianças. Para tanto, inicialmente, eram levantadas as demandas das CEIs sobre temáticas que careciam de atenção e atividades, por intermédio das professoras acompanhantes e mediação das professoras supervisoras. A partir dessas informações, era elaborado um plano de atividades, possibilitando que os bolsistas praticassem a elaboração de planejamentos pedagógicos⁶. Em uma versão preliminar este planejamento era discutido entre a Coordenação de área e as professoras supervisoras, que se responsabilizavam por compartilhar o mesmo com as professoras acompanhantes e a Gestão da CEI, sendo que o procedimento era adotado para verificar sua pertinência frente às demandas das unidades escolares, além da possibilidade de exequibilidade. Caso houvesse sugestão, as alterações eram realizadas pelas bolsistas e Coordenação de área e, somente após sua finalização e validação pelas escolas, se dava início às atividades, sendo o cronograma de realização alinhado com as professoras acompanhantes para não atrapalhar o planejamento da mesma.

5 Devido ao número reduzido de turmas em dois Centros de Educação Infantil contamos com professoras acompanhantes que aceitaram ser co-formadoras de mais de um bolsista. Visando não sobrecarregar a professora e não influenciar mais que o necessário na dinâmica da turma, estabelecemos dias diferentes para que as bolsistas comparecessem ao CEI.

6 O Planejamento era elaborado paralelo às reuniões semanais de socialização, sob supervisão direta da Coordenação de Área.

A construção coletiva das atividades permitia a interação entre os bolsistas e a discussão das diferentes realidades dos CEIs, além de elaborar propostas que atendessem às demandas apresentadas pelas escolas. Nesse sentido, os bolsistas desenvolveram atividades artístico culturais que trabalhavam a interação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe junto às turmas, haja vista a demanda apresentada ser relacionada ao respeito e convivência entre as crianças.

Desde a implementação do PIBID na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas o planejamento do Subprojeto Pedagogia prevê a realização de diferentes ações, visando fomentar a relação e comunicação entre a universidade e as escolas participantes, além da promoção de atividades que contribuam para dar suporte às práticas e reflexões dos bolsistas. Assim, a Coordenação de Área realizava reuniões semanais com as professoras supervisoras para monitoramento da frequência dos bolsistas, execução do cronograma de atividades e possíveis dificuldades ou demandas detectadas que necessitasse de algum tipo de intervenção ou readequação no planejamento. Por sua vez, as professoras supervisoras realizavam encontros semanais com os bolsistas para acompanhar de maneira mais pontual o desenvolvimento das atividades, dúvidas dos bolsistas sobre a dinâmica das CEIs, além de monitorar as relações que estavam sendo estabelecidas entre os bolsistas e as professoras acompanhantes. As mesmas também realizavam consultas constantes junto às professoras acompanhantes para verificar a existência de dúvidas, necessidade de intervenções solicitando maior envolvimento dos bolsistas nas atividades pedagógicas e mediação de possíveis dificuldades na postura e cumprimento dos compromissos.

Semanalmente, a coordenação de área se reunia com os bolsistas revezando os momentos em grupos de estudo, com leituras específicas, e encontros de socialização das experiências. Durante o grupo de estudos eram discutidos estudos teóricos, cuja temática emergia da fala dos próprios bolsistas durante os encontros de socialização, ora diretamente solicitado pelos mesmos, ora detectado pela Coordenação de área como carente de aprofundamento. Além disso, as professoras supervisoras, quando detectavam a necessidade de algum estudo específico, também indicavam à

Coordenação de área, assim como os apontamentos realizados em caderno de campo. Os referenciais discutidos no Grupo de Estudos compreendiam desde livros mais técnicos, referentes às metodologias e elaboração de planejamentos, até conteúdos que abordassem questões éticas, psicológicas, sociais e culturais, que permeiam as práticas educativas em sala⁷. Além da possibilidade de aprofundamento teórico, tais reflexões permitem que o bolsista identifique suas próprias inseguranças e temores, como parte de um processo natural que pressupõe o início da docência.

Os momentos de socialização têm como objetivo oportunizar a escuta mútua e trocas entre os pares, a partir do compartilhamento das ações realizadas, expectativas e impressões acerca das experiências e práticas desenvolvidas. Este processo se dá de maneira gradativa, sendo possível perceber que quanto maior o entrosamento do grupo mais rapidamente o foco dos encontros deixa de ser nos aspectos técnicos e metodológicos para abarcar o compartilhamento de vivências e sentimentos.

Consideramos esta dinâmica como um ponto característico do Subprojeto Pedagogia, pois ao propiciar a discussão em coletividade se possibilita o emissor da mensagem sinta-se acolhido em suas angústias e percepções, ao passo que fornece elementos para que o outro se identifique, dissipando sentimentos relacionados à solidão, sensação de fracasso ou impotência perante a realidade. Aliado aos estudos teóricos, cria-se a possibilidade de que compreendam que as demandas não são individuais, geradas por incompetência ou insuficiência, mas que são integrantes do complexo processo de formação docente.

Em relação à complexidade da formação docente, Tardiff (2014) defende que a prática docente constitui-se de diferentes saberes e experiências cultivadas ao longo da formação e atuação profissional no contexto de uma sala de aula, sendo estes plurais e heterogêneos, categorizando os mesmos enquanto advindos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais ou

7 Cabe pontuar que os estudos de referenciais aliados a conteúdos específicos sobre o PIBID têm início antes da inserção dos bolsistas nas escolas, com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas acerca do programa e ofertar um conhecimento teórico que possa sensibilizá-los para essa etapa inicial.

práticos. O autor defende que todos os saberes são necessários e que individualmente nenhum cumpre o papel formador, destacando ainda que na docência saber algo não é o suficiente, pois é preciso também saber ensinar.

Freire (1996) defende a necessidade do pensar criticamente, enquanto um mecanismo essencial na docência visando o aperfeiçoamento das práticas, de tal modo que em determinado momento a teoria praticamente se confunde com a prática. Além disso, possibilita que estes alunos deem início ao processo de caminhada que os levará da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996). Entendemos que assim, o Subprojeto Pedagogia estabelece um dos pilares necessários à efetivação dos saberes docentes, criando possibilidades de reflexão que possibilitem a construção de conhecimentos por parte dos alunos, superando a mera transferência de conhecimento, superando a “educação bancária”, tal como proposta por Freire (2005).

Além das atividades já pontuadas o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas também solicitava que os bolsistas registrassem suas vivências em caderno de campo, vendo este não apenas como um banco de informações sobre sua própria trajetória, mas também como mais um momento para instigar a reflexão e o olhar crítico do bolsista. O pressuposto consiste em possibilitar que os bolsistas, ao registrar, situações e sentimentos, lancem um olhar crítico acerca da construção de temporalidade de suas ações com potencial transformador sobre suas práticas, concebendo o registro de ideias como instrumento de planejamento e reflexão docentes, assim como proposto por Zabalza (1994).

Por sua vez, o Subprojeto Pedagogia, subsidiado pelo Edital 02/2020, começou a ser implantado em outubro de 2020 e foi encerrado em abril de 2022, com 18 meses de duração. Os alunos bolsistas receberam uma remuneração mensal de R\$400,00 e a dedicação foi de 32 horas mensais. A remuneração das professoras supervisoras se deu com uma bolsa mensal no valor de R\$765,00. O subprojeto Pedagogia da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG (Edital 02/2020) teve como objetivo implementar ações de suporte e observação participante ao processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

sido implementado em três escolas Estaduais de Ensino Básico do Município de Poços de Caldas.

O Subprojeto Pedagogia foi elaborado e submetido à Coordenação Institucional em 19 de fevereiro de 2020, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI). A Coordenação Institucional, por sua vez, compilou os diferentes projetos propostos pelas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais que demonstraram interesse e submeteu à CAPES para avaliação. É importante pontuar que neste momento ainda nos encontrávamos trabalhando presencialmente, uma vez que as aulas presenciais foram canceladas em 17 de março de 2020, por tempo indeterminado, em função da situação de Emergência na Saúde Pública do Estado (UEMG, 2020a). As aulas permaneceram suspensas até o dia 13 de julho de 2020, quando foram retomadas remotamente, dando continuidade às atividades do 1o semestre letivo de 2020, por meio do uso do *Microsoft Teams* e *Moodle*, quando demandado (UEMG, 2020b).

Dessa maneira o Edital 017/2020 para seleção de bolsistas, foi implementado de 09 à 30 de julho de 2020, e sua divulgação se deu de maneira remota. Visando contornar a dificuldade de comunicação imposta pelo distanciamento físico a Coordenação de área efetuou o envio do Edital por e-mail aos alunos, realizou a postagem do mesmo em grupos de whatsapp, elaborou artes de divulgação com uma síntese das informações, prazos e link para edital completo para divulgação nas redes e realizou duas lives para divulgação do PIBID, contando com a participação de ex-bolsistas dos Subprojetos anteriores relatando suas vivências. Visando diminuir a possibilidade dos alunos não se inscreverem por conta de possíveis dificuldades tecnológicas ou falta de acesso às ferramentas para preparo do material de inscrição (preenchimento de currículo na Plataforma Freire, digitalização de documentos, conversão de documentos em PDF, entre outras), foi disponibilizado contato de e-mail, telefone e *WhatsApp* da Coordenação de área para auxílio.

Excluindo a *live*, os mesmos procedimentos foram adotados para divulgação e suporte da inscrição de professores interessados em atuar enquanto Professores Supervisores nas escolas, sendo que as iniciativas tiveram apoio da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e da gestão das escolas pré-indicadas

para subsidiar os núcleos do Subprojeto⁸. O Edital 034/2020 foi implementado de 17 de setembro a 14 de outubro de 2020, sendo que o início das atividades do Subprojeto teve início em 16 de outubro de 2020. Esta primeira etapa exigiu muita dedicação e persistência por parte da Coordenação de área para que as informações chegassem aos interessados de maneira a sensibilizá-los e garantir a inscrição de alunos e professores suficientes para composição dos núcleos, já que o não alcance da quantidade de inscrições invalidaria a implementação do Subprojeto.

Uma vez implementado o Subprojeto foram criados grupos de *WhatsApp* e equipes no *Microsoft Teams* com bolsistas e professoras supervisoras para viabilizar a comunicação e organização das atividades. Várias reuniões foram realizadas virtualmente junto à gestão das escolas e professoras supervisoras, para alinhar a inserção dos bolsistas às atividades de ensino, e com os bolsistas. Estas primeiras reuniões tiveram o intuito de esclarecer sobre os objetivos do PIBID, as responsabilidades de cada um, os aspectos éticos envolvidos e estabelecer o cronograma de atividades.

No contexto da pandemia e da modalidade de trabalho remoto que foi implementada nas Escolas Estaduais de Ensino de Minas Gerais em 22 de março de 2020, a partir da Resolução SEE - nº 4310/2020, foram realizadas várias reuniões entre coordenação de área, professores supervisores, professores acompanhantes e gestão das escolas participantes, para reflexão e definição conjunta das estratégias de implementação do PIBID visando concatenar as diretrizes de atuação dos bolsistas e o Subprojeto de Alfabetização ao contexto educacional vigente e às normativas do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

Seguindo as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as escolas adotaram o Planos de Estudos Tutorados (PETs) como materiais para utilização durante o ensino remoto, mesmo na Rede Municipal na rede estadual de ensino.

8 As seis escolas estaduais de ensino básico aptas a subsidiarem os Núcleos do Subprojeto foram preliminarmente indicadas pela Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, sendo que a classificação final dos professores inscritos determinaria a classificação das escolas, efetivando as 3 primeiras classificadas como as que comporiam o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas.

Estes materiais eram compostos por Unidades Temáticas que possuíam atividades relacionadas aos conteúdos indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada ano/série. Os PETs foram objeto de vários estudos formativos entre os bolsistas, professoras supervisoras e coordenação de área. Estes estudos visavam apresentar os materiais e sua aplicabilidade junto aos discentes, além de apresentar os outros mecanismos adotados pelo Estado de Minas, que também foram disponibilizado para as escolas e centros municipais como o site “Estude em casa”, o aplicativo “Conexão escola 2.0”, o programa “Se Liga na Educação”, exibido pela Rede Minas e TV Assembleia e o portal “Escola Interativa” (MINAS GERAIS, 2020).

A partir destes estudos e das demandas apresentadas pelas professoras acompanhantes, os bolsistas elaboraram atividades de reforço e adaptação dos conteúdos dos PETs, segundo as necessidades dos estudantes. As atividades eram desenvolvidas por meio do uso de Bancos de Objetos de Aprendizagem (LOA/UFSCar) e aplicativos específicos. Como a utilização destas tecnologias digitais era novidade para a maioria dos bolsistas, foram realizadas oficinas para dar suporte no manuseio das ferramentas e criação de atividades. As oficinas foram ministradas pela coordenação de área, professoras supervisoras e alguns bolsistas que já tinham experiência na utilização de determinados aplicativos, especialmente os de edição de vídeos diretamente nos *smartphones*. Estas oficinas foram momentos ricos de trocas de experiências e de formação de vínculo entre os bolsistas, os quais em sua maioria não se conheciam pessoalmente, além de oportunizar a formação coletiva de forma colaborativa.

No decorrer das atividades do subprojeto, houve especial atenção às estratégias de suporte aos alunos, concebendo que as atividades remotas poderiam ocasionar desinteresse e dificuldades no prosseguimento regular das atividades planejadas para o ensino regular presencial. Assim, foi possível constatar que as atividades desenvolvidas por bolsistas diversificaram os instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dava suporte às professoras acompanhantes para o ritmo atípico imposto pelas condições sanitárias, configurando pontos relevantes da prática docente.

Ademais, as atribuições dos bolsistas para com o Subprojeto compreendiam atividades de leitura e estudo do referencial bibliográfico do plano de trabalho que envolveram textos científicos e atividades formativas. As temáticas abordadas foram a iniciação à docência, planejamento pedagógico, Consciência fonológica, métodos de alfabetização, avaliação diagnóstica, Bancos de objetos de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos na Alfabetização, Alfabetização Científica, Impactos da pandemia na Saúde Mental de crianças e professores, Impactos da Pandemia na aprendizagem e desenvolvimento infantil, dentre outros. Os textos eram previamente lidos e discutidos durante os encontros do Grupo de Estudos, sob supervisão da Coordenação de área, e dos bolsistas com as professoras supervisoras.

As atividades envolviam ainda a seleção e compartilhamento de materiais científicos (textos, vídeos e cursos) que abordassem conteúdos que se relacionassem, direta e/ou indiretamente, às temáticas desenvolvidas pelas professoras acompanhantes; participação em reuniões semanais de alinhamento com as professoras acompanhantes e professoras supervisoras, e reuniões de socialização; além da elaboração do caderno de campo, do relatório final de atividades e dos relatos de experiência apresentados no Seminário PIBID, realizado virtualmente entre os dias 17 e 18 de fevereiro de 2022.

Uma das estratégias adotadas para auxiliar a trajetória dos bolsistas foi a organização de um Ciclo de Palestras, realizado remotamente de 26 de fevereiro de 2021 a 24 de março de 2021, abordando diferentes temas, como relatos de experiência de professoras alfabetizadoras no ensino remoto; uso de tecnologias assistivas no ensino remoto e híbrido; consciência fonológica e sua importância na alfabetização; Desafio para criar e manter os vínculos entre a escola, família e alunos no ensino remoto; e sobre os reflexos da realidade pandêmica sobre a saúde mental da comunidade escolar. Outro momento formativo importante para os bolsistas foi o ciclo de reuniões formativas temáticas organizado e executado pelas três professoras supervisoras, onde foram apresentados aos bolsistas as diversas técnicas de Alfabetização e suas aplicabilidades tendo em vista as necessidades dos alunos. Durante estas formações as professoras supervisoras se revezavam na

apresentação dos temas, trazendo abordagens teóricas e também práticas a partir de suas vivências em sala de aula. Tal iniciativa foi muito elogiada pelos bolsistas que, pela impossibilidade de acompanhar o cotidiano da escola presencial, puderam vislumbrar a partir dessa formação, os métodos e processos de alfabetização em um contexto não pandêmico.

Houve um cuidado especial no sentido de estabelecer um grupo colaborativo de trabalho e prezar pela manutenção de comunicação entre os participantes do Subprojeto Pedagogia. Neste sentido, diversas estratégias para facilitar o contato entre bolsistas com a coordenação de área, professoras supervisoras e professoras acompanhantes foram estabelecidas, sendo para tanto foi adotado o uso de plataformas de comunicação remota, como o *Microsoft Teams* para as reuniões entre a Coordenação de área e os bolsistas, e entre a Coordenação de área e as

professoras supervisoras uma vez que esta plataforma foi adotada institucionalmente pela UEMG; *Google Meet* para as reuniões entre os bolsistas e as professoras supervisoras, e entre os bolsistas e as professoras acompanhantes; *WhatsApp* para a comunicação entre os bolsistas e as professoras supervisoras e professoras acompanhantes, visto que foram as plataformas adotadas pelos CEIs atendidos. O *WhatsApp* também foi usado para envio de comunicações breves, lembretes de prazos e encontros, envios de materiais para leitura, tutoriais de ferramentas digitais, divulgação de cursos, entre outros, aos bolsistas pela Coordenação de área, além do envio de e-mails.

O cuidado em estabelecer e manter canais efetivos de contato vai além de garantir a comunicação entre os integrantes do Subprojeto. Um dos pilares do PIBID consiste em investir na formação inicial de docentes por meio da troca entre pares e de momentos de reflexão vinculados à prática. Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Corroborando os apontamentos de Nóvoa (1995) foi possível observar no contexto da Pandemia esta troca bidirecional entre os bolsistas e as professoras, tanto supervisoras quanto acompanhantes. Essas atuaram efetivamente como co-formadoras dos bolsistas

ao compartilharem o seu conhecimento, advindo em grande parte das vivências, sobre a atuação do professor na Alfabetização, entretanto, os bolsistas contribuíram significativamente na criação de jogos, histórias animadas e quadrinhos, dentre outros, que pudessem ser compartilhados com os alunos, ensinando frequentemente os professores experientes sobre o uso destes recursos. Nesse sentido, Lima (2002) reforça a prática colaborativa ao afirmar que a docência é marcada por muitas inquietações sobre o fazer pedagógico e o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares, possibilitando, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares que contemplam inúmeros desafios.

A educação de ser um processo relacional, tal como proposto por Gatti (2016), e neste sentido é necessário se considerar a dimensão da relação pedagógica enquanto aquela que se estabelece entre aluno e professor, sendo esta permeada por diferentes dimensões que abarcam a linguística, pessoal e cognitiva (CORDEIRO, 2013). Assim, cabe considerar que, assim como pontuado pelos bolsistas, o fator mais limitante da experiência no Subprojeto Pedagogia do Edital nº 02/2020 foi a ausência de contato com os alunos e com a dinâmica da sala de aula, sendo este talvez um dos principais motivadores dos alunos optarem em se inscrever no PIBID. Streck, Redin e Zitkoski (2019) enfatizam que para Paulo Freire, a docência e a discência são processos concomitantes e que um não existe sem o outro, sendo a reflexão a base para esta realidade que tem como principal inspiração a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID enquanto política pública para a formação de docentes qualificados, tem se firmado ao longo do tempo como um dos mais importantes programas de melhoria da educação nacional. Entretanto, a pandemia causada pelo COVID-19 representou um grande desafio para toda educação o que demandou grandes esforços de todos os atores envolvidos no programa, a fim de se adaptar à nova realidade imposta pelo ensino remoto visando suprir, mesmo que parcialmente as necessidades da escola e dos bolsistas. Neste sentido, o subprojeto Pedagogia, UEMG - Poços de

Caldas, agiu no sentido de acolher tanto a escola, quanto os bolsistas, desenvolvendo atividades que acima de tudo favorecessem a criação e o fortalecimento dos laços educacionais e afetivos entre a escola, os educandos e os bolsistas.

Apesar do grande desafio esse período foi marcado pela descoberta, mesmo que forçada, de novas tecnologias e sua aplicabilidade nos processos de alfabetização. Com isso os bolsistas puderam auxiliar diretamente as professoras na elaboração de materiais de apoio aos apresentados pelos PETs, como jogos e vídeos de animação, o que permitiu que o processo de aprendizagem pudesse se tornar mais atrativo para as crianças. Por fim, salientamos a importância da condução do programa de forma humanizada e acolhedora a todos os atores envolvidos, e principalmente para os bolsistas que comporão as novas gerações de docentes, para que estes entendam a docência como um processo de aprendizagem contínua e que este deve contemplar todas as esferas do ser humano, especialmente em momentos de grande conturbação social.

AGRADECIMENTOS

Os autores deste trabalho agradecem a toda a equipe do Subprojeto Pedagogia do PIBID (Edital 02/2020) que possibilitaram o contato e a vivência dos desafios encontrados durante o Ensino Remoto, especialmente às Professoras Supervisoras, Professoras acompanhantes e os Bolsistas participantes. As discussões, anseios e desafios experienciados durante o processo tornaram estes momentos profícuos para subsidiar a construção de novos saberes dentro de uma proposta que se mostrou efetivamente colaborativa e cooperativa. Por fim, agradecemos à Coordenação Institucional do PIBID/UEMG por todo o suporte durante a implementação do Projeto, e à Gestão da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG, a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e à Gestão e equipes das escolas que subsidiaram e acolheram o Subprojeto Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 22 de outubro de 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID.** Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 21 de outubro de 2022.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 88**, de 2020. 2020a. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141114>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. 2020b. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 18 de outubro de 2023.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 38-51, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos cursos de Licenciatura.** São Paulo Cengage Learning, 2013.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2013.

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 2019, 19.1: 223-237.

FREIRE. Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire: ressignificando palavras, reinventando sentidos**. 4.ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André/ ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2020.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas na escola** - estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **REANP** – Regime Especial de Atividades não Presenciais. Disponível em file:///C:/Users/Principal/Downloads/Orientacao_26315745_DOC_ORIENTADOR_REANP_2021.pdf. Acesso em 21 de outubro de 2022.

MUSSI, Ricardo Frankllin de Freits; FLORES, Fabio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida a "salto para o futuro". 2001. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 19 de outubro de 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Portaria/UEMG no 034, de 17 de março de 2020**. 2020a. Disponível em <https://www.uemg.br/component/content/article/217-gabinete/portarias/4011-portaria-uemg-n-034-de-17-de-marco-de-2020?Itemid=437>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Resolução CONUN/UEMG no 456, de 04 de julho de 2020**. 2020b. Disponível em <https://www.uemg.br/resolucoes-conun/4334-resolucao-conun-uemg-n-456-de-04-de-junho-de-2020-dispoe-sobre-diretrizes-e-prazos-referentes-a-atividades-de-ensino-pesquisa-e-extensao-realizadas-de-forma-remota-no-ambito-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 1984, 54.2: 143-178.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.029)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E NOVOS DESAFIOS

Elizabeth Gomes de Oliveira

Mestranda em Ensino de Ciência e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG--Paraná-Brasil. *E-mail*: abetegomes@gmail.com.

RESUMO

A formação de professores tem passado por inúmeras transformações e vem sendo objeto de profundas reformulações no Brasil e no mundo, algo que tem se intensificado com o Ensino Remoto Emergencial, no qual os professores tiveram que, de forma abrupta e sem planejamento prévio, buscar estratégias de ensino-aprendizagem para assegurar a continuidade das atividades educacionais no período da pandemia, utilizando para isso os recursos tecnológicos disponíveis. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos durante as aulas remotas configuram-se como um leque de oportunidades futuras quanto às questões que já vinham sendo discutidas, entre elas, a formação docente. Assim, esse estudo tem o objetivo de descrever o percurso histórico da formação de professores no Brasil, e as mudanças ocorridas da independência em 1822, a contemporaneidade com as transformações ocasionadas pela pandemia, com o intuito de apontar as mudanças e permanências ao longo desse processo histórico. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: *Google Acadêmico*, Portal de Periódico Capes e *SciELO*, para analisar as pesquisas já realizadas referentes a essa temática para subsidiar a escrita desse estudo. Percebe-se, a partir dos resultados obtidos, que a formação de professores no Brasil está alinhada com as mudanças ocorridas na sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Remoto Emergencial. Recursos tecnológicos. Estratégias de ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo contempla os aspectos históricos, políticos e teóricos da formação de professores, perpassando pelos desafios de ensinar em tempos de pandemia. Para isso, optou-se por apresentar a trajetória da formação de professores no Brasil, a partir de 1827 com aprovação das Escolas de Primeiras Letras até o contexto atual. Introduce-se, inicialmente, um resumo dos seis períodos da formação de professores no Brasil descritos por Saviani (2009), assim como os programas de formação continuada implementados no País a partir de 2004, por meio de políticas federais abrangentes, com o intuito de possibilitar a formação inicial e continuada de professores em exercício.

A formação de professores está diretamente relacionada com as mudanças e as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos. Desse modo, percebe-se que as políticas e as práticas do sistema educacional no nosso País são influenciadas pelos acontecimentos políticos e socioeconômicos. Assim, este estudo apresenta discussões sobre como a formação inicial de professores no Brasil está descrita nos documentos oficiais, entre eles, a Resolução CNE/CP N. 2/2019, que enfatiza a importância de preparar os futuros professores para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, algo que também está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nota-se que as políticas de formação de professores encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo e as questões da sociedade atual.

As demandas da sociedade contemporânea vêm reduzindo a docência a técnicas, valorizando as competências em detrimento dos saberes e do conhecimento. O ensino para o desenvolvimento de competências está relacionado com a ação imediata e ausência das discussões políticas e socioculturais, buscando treinar os estudantes para a resolução de situações que lhes são impostas, ou seja, está relacionada com a aptidão e habilidades do indivíduo. Nessa perspectiva, a docência reduz-se à mera aplicação de técnicas para ensinar e preparar os alunos para o mercado de trabalho, tornando-os indivíduos passivos diante das situações vivenciadas na sociedade, bem como ocasionando a desvalorização do professor e do pensamento crítico.

[...] pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática. Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012, p. 109).

Mesmo com as sucessivas mudanças ocorridas na formação de professores, ainda há um longo caminho a seguir, a fim de estabelecer de fato políticas de formação que proporcionem uma formação docente consistente e que de fato contribua para enfrentar os desafios vivenciados na realidade da sala de aula e para a construção da identidade profissional do professor.

Durante a pandemia, as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores ficaram evidentes, entre eles, a incorporação de novas tecnologias e o desenvolvimento de práticas de ensino para possibilitar a aprendizagem dos estudantes em meio às adversidades do ensino remoto. Nesse período, as questões relacionadas à importância da formação docente ficaram evidentes, assim como o acesso a tecnologias digitais e o seu uso no ambiente escolar.

Diante dos apontamentos descritos, este estudo tem como objetivo descrever o percurso histórico da formação de professores no Brasil, as mudanças ocorridas da independência em 1822, a contemporaneidade com as transformações ocasionadas pela pandemia com o intuito de apontar as mudanças e permanências ao longo desse processo histórico.

Este estudo está organizado da seguinte forma: na seção 2 descreve-se a abordagem metodológica utilizada; na seção 3

apresenta-se os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, perpassando pelos seis períodos descritos por Saviani (2009) e pelos programas de formação em exercícios implementados pelo Ministério da Educação (MEC); na subseção 3.1 as discussões referentes à formação inicial de professores e a Resolução CNE/CP N. 2/2019, e na subseção 3.2 apresenta-se os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial e as experiências adquiridas nesse período. E, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, realizada com o intuito de apresentar os principais aspectos da formação de professores no Brasil, reunindo os pontos relevantes para as discussões relacionadas a essa temática. Nesse sentido, a pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com a temática abordada, por isso pode ser classificada como exploratória. De acordo com Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

O levantamento bibliográfico para fundamentação teórica foi realizado nas seguintes bases de dados: *Google* acadêmico, *Scielo*, e Portal de Periódicos Capes. A partir das informações obtidas foi desenvolvido este estudo sobre a formação de professores no Brasil, apresentando os aspectos históricos, o contexto e as novas perspectivas para formação docente no País.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil tem passado por inúmeras transformações ao longo dos anos, essas mudanças estão articuladas com as transformações sociais e se intensificaram após a independência em 1822, com o intuito de instruir a população, deixando explícita a necessidade da formação de professores. Nessa perspectiva, Saviani (2009) apresenta seis períodos na história de

formação de professores no Brasil, de 1827, com promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a 2006, com o advento dos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, no entanto essas mudanças na formação docente não foram consistentes para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação brasileira.

O Quadro 1 apresenta os principais aspectos históricos da formação de professores no Brasil, evidenciando que, como pontuado por Saviani (2009), essas mudanças apontaram descontinuidades, mas sem rupturas.

Quadro 1 – Síntese dos aspectos históricos da Formação no Brasil (1827–2006)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	
PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1827-1890)	<p>Ensaio intermitentes de formação de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei das Escolas de Primeiras Letras onde o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo; - Instituição da primeira Escola Normal do País, que preconizava uma formação específica para os professores para o domínio dos conhecimentos que serem ensinados nas escolas de primeiras letras."
(1890-1932)	<p>Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforma da instrução pública do estado de São Paulo, marcadas pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, dessa forma, a formação de novos professores centralizava-se nos exercícios práticos; - Expansão dessa reforma das Escolas Normais para as principais cidades paulistas e para os demais estados brasileiros."
(1932-1939)	<p>Organização dos institutos de educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os institutos de educação foram organizados como espaços não apenas para ensinar, mas para o desenvolvimento de pesquisas; - As duas principais iniciativas foram a instituição dos institutos de educação do Distrito Federal e São Paulo, pensados para incorporar as exigências da pedagogia e corrigir as insuficiências das antigas Escolas Normais."

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1939-1971) Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> - Elevação dos institutos de educação a nível universitário e organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias; - Formação de professores nos cursos de Pedagogia ou de licenciatura pelo modelo conhecido de "esquema 3+1", sendo três anos de estudos específicos e um para a formação didática; - Os cursos normais, assim como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório; - Ênfase nos conhecimentos científicos em detrimento dos pedagógicos, tanto nas licenciaturas como nos cursos de Pedagogia."
(1971-1996) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério	<ul style="list-style-type: none"> - Com o Golpe Militar em 1964, as Escolas Normais desapareceram e foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau; - Lançamento do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), para buscar compensar a precária formação docente que havia se transformado em uma habilitação dispersa em meio a tantas outras; - A lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta ou plena para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio; - Movimento pela reformulação das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia, a maioria das instituições passaram a instituir os cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental)."

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	
PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1996-2006) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores	<ul style="list-style-type: none"> - A promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, não correspondeu às expectativas quanto à formação docente no País. Sinalizou para uma política educacional voltada para uma formação docente mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. - Um fato importante trazido pela LDB, foi a proposta de que todos os professores deveriam ser formados em nível superior. - Nesse período também foram homologadas as diretrizes curriculares do curso de pedagogia."

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do artigo de Saviani (2009)

Percebe-se que as questões referentes à formação docente não são recentes, mas foi a partir da expansão da universalização da instrução escolar, que a necessidade da formação de professores para atender a essas demandas tornou-se urgente. Desse modo, "o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários" (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nota-se que os debates referentes à formação docente têm se intensificado no século XIX e avançado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que consolidou a estruturação da educação nacional e trouxe novas propostas para a formação de professores, mas "ainda encontrados nas instituições de ensino superior [...] o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo '3 + 1'" (GATTI, 2013, p. 59). Assim como currículos fragmentados, dissociação entre teoria e prática com os conteúdos abordados de forma genérica, formação aligeirada e cursos de curta duração, entre outros, com o intuito de atender as demandas atuais da sociedade (GATTI, 2013).

Nessa perspectiva, nos cursos de formação de professores das disciplinas presentes nos currículos muitas vezes não se articulam entre si, os conteúdos são genéricos, há uma clara prioridade ao conhecimento científico, ao passo que o conhecimento pedagógico-educacional é negligenciado, os estágios são insuficientes e o modo de avaliar interna e externamente ainda é precário. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, muitas vezes são desconsiderados, ocorrendo seus distanciamentos das ementas propostas em cada disciplina. Os referenciais teóricos sobre Educação quase não são discutidos na formação inicial desses profissionais, e quando são, tratam-se de diálogos rasos, além da falta de uma associação entre o currículo da Educação Básica com os conhecimentos trabalhados na graduação e a oferta de poucas disciplinas que abordem o desenvolvimento da ação profissional. E as atividades complementares não são, em alguns casos, supervisionadas e/ou preparadas para entrar em concordância com a formação proposta.

Na busca por atender às demandas de formação inicial e continuada de professores, em 2004, a partir de políticas federais abrangentes, foram instituídos os cursos de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas. Assim, ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, Especialização em Educação Infantil, entre outras, foram desdobramentos dessa proposta. Além das várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por meio da UAB – Universidade Aberta do Brasil; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar (GATTI, 2021).

Diante da necessidade de formação de professores para a Educação Básica, levantada a partir de pesquisas realizadas, seminários e debates, assim como das informações obtidas nas redes educacionais de estados e municípios, foi implementada pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Formação de Professores, em que foram propostos cursos aos docentes que não possuíam formação em nível superior ou estavam atuando fora da área de formação inicial. Esses cursos foram oferecidos nas modalidades presencial e a distância. Destacam-se nessa Política, os seguintes programas: Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Recentemente foi lançado o Programa Residência Pedagógica, que também busca possibilitar a articulação entre a formação continuada e a atuação na Educação Básica.

No Quadro 2 é possível visualizar as principais informações sobre os programas implementados pelo MEC, para atender as demandas da formação de professores para atuar na Educação Básica brasileira.

Quadro 2 – Principais Programas de formação de professores para a Educação Básica

Ano	Programa	Público-alvo/Finalidade
2006	UAB	Disponibilizado aos professores sem ou com graduação, aos gestores, dirigentes e trabalhadores da Educação Básica na modalidade a distância. O principal objetivo é oferecer um ensino superior a distância aos educadores, a fim de facilitar seu acesso à formação inicial e/ou continuada. Embora não existam dados sobre o desempenho do Programa, é possível fazer uma relação entre os cursos presenciais e a distância, em que de fato o EaD vem crescendo desordenadamente e tem mais matrículas que o presencial, principalmente nas instituições privadas, sendo o curso de Pedagogia o que mais apresenta matrículas.
2007	PIBID	Disponibilizado aos licenciandos, ou seja, professores ainda em formação. O principal objetivo é inserir esses profissionais na realidade das escolas públicas, para que desenvolvam atividades participativas junto com os professores da Educação Básica que os recebem, podendo também atuar de forma interdisciplinar e buscando identificar e solucionar os problemas no processo de ensino-aprendizagem “agora” ou em suas práticas futuras. O programa tem se mostrado eficiente, porém é muito comum que o principal incentivo a participar do mesmo seja a bolsa vinculada ao projeto.

Ano	Programa	Público-alvo/Finalidade
2009	PARFOR	Disponibilizado aos profissionais da educação já atuantes que não possuem graduação, aos profissionais licenciados que trabalham em outras áreas e aos bacharéis que pretendem atuar como professores. O principal objetivo é alinhar a formação dos interessados às proposições da LDB. Entretanto, o Programa apresenta falhas, desde seu currículo até sua organização, há muitas disciplinas que são apresentadas de maneira frágil, não se considera a experiência/vivência dos profissionais que já atuam nesse mercado de trabalho, ainda é ignorada a importância das abordagens pedagógicas-educacionais, entre outros problemas, além do fato de que ocorrem muitas evasões e desistências.
2018	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	Iniciativa recente do Ministério da Educação, coordenado pela Capes/MEC, é ofertada a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa favorecendo a concretização da relação prática-teoria. Porém, não conta com avaliação de porte sobre suas formas de implementação nas instituições e suas contribuições.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações dos artigos de Gatti (2009 e 2013)

Há Programas que, embora não sendo exclusivamente voltados à formação de professores, também ofereceram algum tipo de apoio aos licenciandos, são eles: Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), Prouni (Programa Universidade para Todos) e Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Desse modo, esses Programas, embora com algumas fragilidades, vêm possibilitando a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. A formação de professores deve estar sempre em pauta nas políticas públicas e nos fóruns de debates, para assim buscar o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois:

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua

atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais [...] a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação (GATTI, 2013, p. 59-60).

A partir desse breve contexto de formação de professores no Brasil, percebe-se a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, assim como a relevância de abordar os conteúdos científicos e pedagógicos para proporcionar, além da formação, a construção da identidade profissional do professor. Na próxima seção serão apresentadas as discussões e reflexões referentes à formação inicial a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019

A formação de professores tem se tornado um tema central das políticas públicas no País desde a década de 1990, com a restauração da educação, tendo como marco a promulgação da LDB 9394/96 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Assim, “as reformas educativas no Brasil, desde esse período, objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 362).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – a de 2002, 2015 e 2019. A Resolução de 2002 tinha como pontos principais: a articulação entre conhecimento e prática pedagógica desde o início do curso, pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem e flexibilidade para que a própria instituição oferecesse projetos que se adequassem à formação. Como foram poucas licenciaturas que acataram tais Diretrizes, o CNE propôs novas Resoluções. A de 2015 sugeriu a Base Curricular Comum

Nacional para Formação de Docentes, pautada na equidade, de modo que as instituições estão livres para desenvolver sua identidade, desde que articulem a ciência com a didática e com a prática. Como esta última foi adiada várias vezes, em 2019 vieram outras Diretrizes e institui-se a BNC-Formação (GATTI, 2013).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento é ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 367).

A Resolução CNE/CP N. 2/2019 trata especificamente sobre a formação inicial e estabelece a organização do currículo, a carga horária dos cursos, essa organização limita a autonomia das universidades quanto ao currículo. Outro ponto que cabe destacar é o fato de que as atividades complementares que estavam presentes desde a 2002 foram retiradas das DCNs atuais. Essa Resolução tem como foco a adequação de competências centradas no saber fazer e [...] “desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC [...] o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370).

Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020) a formação inicial de professores apresentada na Resolução CNE/CP N. 2/2019 destaca dois aspectos: a formação do professor por competências e habilidades, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os processos formativos a partir do modelo técnico instrumental, alinhado às atuais políticas educacionais com a racionalidade técnica neoliberal. Desse modo, “pensar os cursos

de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal sua base de sustentação” (RIBEIRO, 2015, p. 412).

Assim, considerando os apontamentos anteriores, observa-se que a BNC-Formação de 2019 resume a formação de professores ao desenvolvimento de competências e habilidades com ênfase no saber fazer, desconsiderando a necessidade da formação do pensamento crítico reflexivo para atuar de forma ativa na sociedade, desenvolvendo ações individuais e coletivas, tornando-o um mero reproduzidor de práticas que lhes são impostas.

3. 2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Em 2020, as aulas presenciais foram suspensas temporariamente por causa da pandemia da Covid-19, uma doença que afetou não somente o Brasil, mas a população mundial e impôs transformações na sociedade e na educação, principalmente com relação ao uso das tecnologias digitais. Assim, durante esse período foi adotado, de forma emergencial, o Ensino Remoto para dar continuidade às atividades escolares.

Diante das demandas da adaptação das aulas do presencial para o virtual, os alunos, os professores e os sistemas educacionais enfrentaram inúmeros desafios. De acordo com Corrêa e Brandemberg (2021, p. 39), [...] “professores brasileiros não se encontram, efetivamente, capacitados para desenvolver atividades que integram as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem”. Para os autores, isso ocorre por diferentes motivos, entre eles, a ausência da inclusão do tema no currículo das licenciaturas, falta de investimento ou incentivo para inserir na formação inicial e continuada dos professores uma formação adequada que os possibilite utilizar as tecnologias digitais em sala de aula.

Em meio a tudo isso, temos o professor tensionado para fazer esse sistema todo funcionar com qualidade e sem prejuízos à aprendizagem, porém sem saber como e sem ter recebido, na maioria dos casos, formação para isso. Mesmo assim, sua única alternativa era ficar *on-line*! E isso sem as mínimas condições

para preparar, planejar, estudar as características, possibilidades e restrições dessa nova modalidade, nem mesmo comprar os equipamentos necessários (BORBA *et al.*, 2022, p. 111).

Nessa perspectiva, os professores precisaram se adaptar, de forma abrupta, ao Ensino Remoto Emergencial para organizar as atividades por meio da utilização de plataformas digitais de videoconferência, além da elaboração de material impresso para os estudantes sem acesso às tecnologias digitais ou à internet. A Figura 1 apresenta uma sátira do trabalho do professor no contexto da pandemia.

Figura 1 – Meme satirizando o trabalho dos professores durante a pandemia



Fonte: Borba *et al.* (2022, p. 111)

Os autores elaboraram essa figura com base nos Memes da internet, referentes ao trabalho dos professores durante a pandemia, evidenciando a sobrecarga de trabalho e as inquietações com

relação à prática docente nas aulas remotas. Mas, as melhores respostas para a continuidade das atividades educacionais no período da pandemia vieram dos professores que, em colaboração com os outros e com as famílias, desenvolveram formas que possibilitaram a aprendizagem dos estudantes (NÓVOA, 2020). O autor enfatiza que:

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

Assim, percebe-se que a implementação do uso das tecnologias na prática docente requer planejamento e investimento em formação inicial e continuada do professor, algo que ficou evidente durante o ensino remoto emergencial. Conforme Corrêa e Brandemberg (2021, p. 53), os “incentivos à formação docente e da criação de novas propostas capazes de oferecer experiências de integração e não de substituição do ensino presencial e/ou remoto com qualidade”, são imprescindíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, percebe-se que a formação de professores no Brasil tem passado por inúmeras transformações ao longo dos anos. Nesse sentido, na sociedade contemporânea é visível os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em sua atuação profissional. Conforme Borges, Aquino e Puentes (2012, p. 95), “o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade e investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas hodiernos”.

As novas demandas do mercado de trabalho apontam para a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, capazes de realizar diferentes tarefas e adaptar-se às novas formas de

trabalhos e às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a globalização da informação. Desse modo, essas mudanças no mercado de trabalho vêm refletindo diretamente na educação, pois tem aumentado a busca por formação continuada desses profissionais para se manter ou voltar para o mercado de trabalho.

Nota-se que essa necessidade urgente de reflexão, adaptação e formação docente, fez-se necessária com o Ensino Remoto Emergencial, no qual o professor, a partir de uma situação imprevisível, teve que se adaptar para dar continuidade às atividades escolares, no período da pandemia. Um momento que evidenciou a necessidade de formação de profissionais reflexivos e capazes de se adaptarem a uma nova realidade.

Portanto, a pandemia colocou a prática docente diante de novos desafios e perspectivas futuras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com ou sem o uso de tecnologias da informação e comunicação, ampliando o debate sobre a importância da mudança na formação docente, um tema que já vem sendo objeto de estudos de muitos pesquisadores da área.

Neste sentido, acredita-se que um ensino a partir da práxis possibilita uma compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, levando o docente a pensar em estratégias que realmente proporcionem a construção do conhecimento, junto com os alunos, professores e toda comunidade escolar. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que de fato impulsionem uma formação de professores e a construção da identidade profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C. *et al.* **Vídeos na Educação Matemática**: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 28 out. 2022.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [s. l.], p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [s. l.], v. 42, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/5635/3568/18231>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.030](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.030)

(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SEMEAR IDEIAS E (COM) PARTILHAR PRÁTICAS INVESTIGATIVAS REALIZADAS NA BAHIA E EM SERGIPE

Tatiane Vieira Assunção

Doutoranda e Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA; Coordenadora de Tutoria e Orientadora do Curso de Especialização Ciência é 10, UAB/IFBA/BA, tatiassuncao.consultora@gmail.com

Graça Regina Armond Matias Ferreira

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA; Professora de Biologia da Rede Estadual da Bahia, SEC/BA/EMITEc. Professora Formadora e Orientadora do Curso de Especialização Ciência é 10, UAB/IFBA/BA, gracamatiasf@gmail.com

RESUMO

Diante do cenário educacional vigente e as diferentes formas de (re) pensar o processo de formação de professores, com a necessidade da adoção de novas práticas, este artigo tem como objetivo principal compartilhar uma experiência de formação docente em tempos de pandemia através do ensino de ciências por investigação no curso de especialização do Instituto Federal da Bahia (UAB/IFBA) realizado entre 2019-2022. O trabalho, de base investigativa, visa apresentar as diversas práticas adotadas pela equipe de coordenação, por meio de produção de atividades pedagógicas que envolveram o uso de recursos digitais como formas de compartilhar ideias, dentre elas a promoção de: webséries, vídeoaulas, cadernos temáticos dentre outras práticas que envolveram o ensino de ciências na sala de aula. O artigo proposto, traz para discussão o repensar das práticas pedagógicas e didáticas dentro de um processo de formação continuada de professores da educação básica da rede pública. A concepção teórica, versa

com o pensamento de trabalho colaborativo através da integração de práticas que foram redimensionadas e integradas às experiências docentes, de forma a buscar e promover a inclusão educacional e a formação profissional de qualidade, no que tange o ensino investigativo, promovendo autoria, aproximando assim, saberes locais e fazeres pedagógicos dos sentidos imersos nas experiências formativa ao longo do curso. A pesquisa narrativa e a pesquisa ação também foram pilares metodológicos que nos auxiliaram a construir as atividades didáticas do curso e conseqüentemente com quem dialogamos para discussão dos resultados, integrando a natureza investigativa tendo como foco as reflexões dos professores cursistas e suas impressões em relação à realização das atividades, como parte integrante do curso. Concluímos que as atividades contribuíram com a forma de repensar a educação, que envolve autoria, protagonismo docente e contextualização a partir da produção diversos produtos pedagógicos inovadores de forma colaborativa no ensino de ciências.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino de Ciências, Práticas Investigativas.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.031](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.031)

TENSIONAMENTOS E PERSPECTIVAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR EM BIOLOGIA E QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA CAMPUS JEQUIÉ

Gabrielle Araújo Costa

Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gabiaraujo-costa@hotmail.com

Silvana do Nascimento Silva

2Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: siluesb@hotmail.com

RESUMO

Frente à realidade social que requer a produção de conhecimentos que desenvolvam o senso crítico, a responsabilidade social e conduzam às ações de sustentabilidade humana e planetária, percebe-se a interdisciplinaridade como exigência da contemporaneidade, diante dos desafios ocasionados pela lógica disciplinar presente nos processos educativos. Nesse sentido, a Residência Pedagógica se propõe como um espaço oportuno para a formação de professores que possam atender de forma coerente às demandas sociais e educacionais. O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, já submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Tendo como cenário o Núcleo da Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química da UESB campus

Jequié, o estudo objetiva analisar as tensões e perspectivas do Núcleo, a partir das ações desenvolvidas pelas professoras da educação básica e licenciandos/das, tendo a Educação Ambiental como tema integrador. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de observação participante e posteriormente analisados conforme análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). Diante dos resultados obtidos e da análise realizada, emergiram categorias em que discutimos se a Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade são abordagens presentes no núcleo, as limitações que o núcleo considera para o trabalho interdisciplinar, as possibilidades de articulação entre Educação Ambiental e as disciplinas curriculares Química e Biologia, e, também, as perspectivas do núcleo sobre a experiência da residência pedagógica para o processo formativo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação Ambiental; Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é uma proposta educativa que tem sido frequentemente discutida no contexto educacional. É cada vez mais notório a necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem para superar as lacunas deixadas pela proposta disciplinar. O conhecimento disciplinar com sua lógica fragmentada, diminuiu a compreensão sobre a complexidade dos problemas que afetam a sociedade e as relações existentes entre o homem e o meio ambiente (CARVALHO, 1998, 2006).

A Educação Ambiental enquanto um processo de educação, surgiu com o objetivo de superar a crise socioambiental que vivenciamos. A partir dela, podemos repensar a relação que os seres humanos estabeleceram entre si e com a natureza, e, desconstruir a ideia de domínio sobre a mesma.

Desde o começo da sua história, a Educação Ambiental se contrapôs a educação disciplinar, por reconhecer que sua proposta não faz relação com a realidade. A prática educativa da Educação Ambiental está empenhada na formação do sujeito humano enquanto ser individual e social historicamente situado (CARVALHO, 2004).

A Educação Ambiental numa perspectiva interdisciplinar permite o diálogo entre os diferentes saberes, favorecendo a formação integral de indivíduos (ROSSINI; CENCI, 2020). Além disso, é uma importante ferramenta para a construção de um novo modelo de sociedade, socialmente sustentável e ambientalmente justa (CARVALHO, 2008).

A interdisciplinaridade contribui para superar o tradicionalismo ainda existente no contexto educacional. Esse modelo tradicional permite a formação de sujeitos passivos, não questionadores e acomodados, desse modo, contraria a proposta da Educação Ambiental. Pensando na necessidade de abordagens no ensino que permitam inovações, a interdisciplinaridade se configura como uma maneira de planejar e produzir o conhecimento a partir de diferentes enfoques sobre os fenômenos estudados, permitindo novos saberes e um conhecimento globalizado, contribuindo para construção de uma cultura pró sustentabilidade socioambiental (COIMBRA, 2005).

Nesse contexto, a Residência Pedagógica configura-se como um espaço interativo que oportuniza experiências pedagógicas de professores de diferentes áreas, propondo ações educativas e a construção do conhecimento a partir de diferentes enfoques.

Neste trabalho, investigamos o Núcleo da Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química (RPIBO), que faz parte de um conjunto de núcleos que integram o Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O Programa abrange diferentes áreas do conhecimento e tem por objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, permitindo aos licenciandos a inserção no cotidiano escolar, como também favorece o aprimoramento da prática docente dos professores em processo de formação continuada.

Frente à realidade social que requer a produção de conhecimentos que desenvolvam a responsabilidade social e conduzam às ações de sustentabilidade humana e planetária, a Residência Pedagógica se configura como um espaço oportuno para a formação de professores que possam atender de forma coerente e integrada às demandas sociais e educacionais.

Segundo Avelar (2019), a formação docente se configura como um dos quesitos delineadores da estrutura do ensino ofertado na educação básica e sua prática pedagógica é uma reprodução da aprendizagem obtida na academia. Nesse sentido, para que os professores possam desenvolver uma prática educativa interdisciplinar que contribua para a formação de cidadãos críticos frente às questões socioambientais, são necessários processos formativos pautados nesse contexto.

Existem referenciais (GUIMARÃES, 2004; REIGOTA, 2001) que discutem a Educação Ambiental e sua importância para a construção de sociedades em que a relação ser humano/ambiente possa acontecer numa perspectiva mais harmônica e preocupada com os problemas que surgem com o desequilíbrio dessa relação. Existem também muitos referenciais (CARVALHO, 1998; COIMBRA, 2005; GALLO, 2000) que discutem sobre a proposta educativa interdisciplinar para superar o tradicionalismo educacional e a lógica da disciplinarização. No entanto, quando pensamos essas propostas educativas no contexto da Residência Pedagógica, percebe-se uma escassa produção científica. Portanto, esse trabalho justifica-se por

contribuir com as discussões acerca da Residência Pedagógica, problematizando sobre o trabalho interdisciplinar e da Educação Ambiental a partir deste espaço de formação docente.

Diante do exposto, o trabalho teve como objetivo analisar as tensões e perspectivas do Núcleo da Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química tendo a Educação Ambiental como tema integrador.

REFERENCIAL TEÓRICO

O homem em toda sua história sempre dependeu da natureza. No entanto, essa relação tornou-se perversa com o passar do tempo. Com os avanços tecnológicos e o modelo capitalista que rege o mundo, a natureza passou a ser vista como fonte de riqueza e motivo de disputa entre as pessoas e os governos. A relação desequilibrada que se estabeleceu com a natureza, fruto da insensibilidade das relações entre as sociedades e os seres humanos, traduziu-se numa grave crise socioambiental que se perdura cada vez mais nos dias atuais.

A preocupação com os problemas ambientais não é recente. Por volta da década de 60, movimentos ambientalistas já denunciavam a crise vivenciada pelo mundo devido aos impactos ambientais negativos provocados pela ação humana. Além disso, essa temática passou a ser discutida de forma mais ampla na sociedade e, como considera Carvalho (1998, p. 23), gerou uma “opinião pública ambientalizada”.

Uma conferência mundial aconteceu em Estocolmo no ano de 1972, sendo o meio ambiente a pauta principal. Esse evento se tornou um marco na história da Educação Ambiental pois as temáticas ambientais adquiriram relevância do ponto de vista social. Anos depois, em 1977, aconteceu em Tbilisi, na Georgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em que nessa conferência emergiram os objetivos e estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental (RAMOS, 2001). Assim, a década de 1970 foi um período muito importante em razão dos diversos eventos, documentos e iniciativas produzidos e que foram fundamentais para o início de um currículo para a Educação Ambiental (GARCIA, 2013).

A Educação Ambiental nas suas primeiras décadas era voltada principalmente para uma dimensão ecológica, distante da dimensão política e social. Essa perspectiva, dita conservadora, pensava os problemas ambientais relacionados apenas à natureza. Contudo, a partir da década de 1980, a Educação Ambiental assume uma perspectiva de educação política, considerando a “análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos” (REIGOTA, 2001, p.9).

Considerando a Educação Ambiental numa perspectiva política, ela está voltada para a cidadania, em formar cidadãos e cidadãs críticos e atuantes em prol de sociedades mais justas e igualitárias (SILVA, 2019). Para Carvalho (1998), num mundo em crise como o que vivemos, a Educação Ambiental contribui na formação de uma atitude ética e política. Além disso, não se restringe apenas a transmitir informações ou impregnar regras de comportamento, a Educação Ambiental está empenhada na construção de uma nova cultura.

Nesse sentido, as políticas públicas para a Educação Ambiental são fundamentais para garantir as práticas educativas nos espaços formais e não formais. No Brasil, podemos destacar a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. De acordo com Barbosa (2008, p.11), as políticas públicas de Educação Ambiental devem conduzir à produção de ações transformadoras que contribuam na prevenção e enfrentamento dos riscos globais, apoiadas numa governança democrática mais intensa, que estimule a reflexividade e a cidadania ambiental.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as práticas educativas da Educação Ambiental devem proporcionar uma formação crítica, reflexiva, ética e fundamentalmente engajada na transformação planetária (GARCIA, 2013). E, segundo Morin (2000), para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. Sendo assim, percebe-se a necessidade de romper as perspectivas que fragmentam e desarticulam

o processo do conhecimento e dar prioridade às perspectivas que promovem a construção do conhecimento de forma coletivizada.

Considerando a interdisciplinaridade uma exigência do mundo contemporâneo, diante dos desafios causados pela fragmentação do saber, é necessário que as práticas educativas dos professores estejam voltadas a orientar os alunos a compreenderem o mundo em sua complexidade e sejam capazes de pensar sobre o contexto, possibilitando-o intervir na realidade e transformação do meio em que vive.

Para que a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade ofereçam à sociedade uma prática educativa empenhada em desenvolver nos indivíduos o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver a complexidade dos problemas socioambientais, é necessário que os professores sejam mediadores dessa proposta educativa. Nesse sentido, Avelar (2019) considera que, para que os professores assumam essa tarefa, é necessário uma formação docente nesse contexto, pois a prática da Educação Ambiental no âmbito da interdisciplinaridade depende das concepções formadas durante a formação inicial dos professores.

Santos (2015) reconhece que a implantação da Educação Ambiental está para além da formação docente, pois se trata de uma questão complexa que envolve outros profissionais da educação, políticas públicas, espaço físico sustentável, gestão democrática, articulação com a comunidade, como também as condições de trabalho docente. O foco na relevância da formação docente se dá pelo fato de serem os profissionais responsáveis pelo ensino e formação de outros sujeitos.

A formação profissional de professores constitui um processo que envolve uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que norteiam a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas experiências da profissão (MEDEIROS, 2006). Nesse sentido, reconhece-se o Programa da Residência Pedagógica como um instrumento enriquecedor do processo formativo, pois estimula a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura através da experiência docente (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa o

aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura e a imersão do licenciando na escola de educação básica. A imersão contempla atividades como regência de sala de aula e intervenção pedagógica que são acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição formadora (CAPES, 2018).

Para Vasconcelos e Da Silva (2020), as experiências da Residência Pedagógica desenvolvem a prática reflexiva e viabiliza melhorias na formação docente. Para os autores, todos os participantes envolvidos neste processo podem desenvolver habilidades e competências. Assim, o licenciando vivencia as práticas de ensino ainda estudando e o professor que está inserido na escola pode aperfeiçoar sua prática, sem necessariamente estar em uma formação continuada.

Esse trabalho discute sobre a formação de professores a partir da Residência Pedagógica, considerando também a Interdisciplinaridade e a Educação Ambiental. Essa discussão é importante, pois a formação docente pode enraizar os princípios para uma atitude interdisciplinar e comprometida com as questões socioambientais e culminar numa prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos críticos e capazes de desenvolver um papel essencial na constituição de uma cultura pró sustentabilidade socioambiental.

METODOLOGIA

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, já submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB e tem por objetivo analisar as tensões e perspectivas do Núcleo da Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química (RPIBQ) da UESB campus Jequié, tendo a Educação Ambiental como tema integrador.

A pesquisa se enquadra nos pressupostos qualitativos, descrita conforme Minayo (2008), trabalhando com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A

pesquisa baseia-se em coleta de dados sem medição numérica, priorizando descrições e observações, pois pretende gerar dados que possam ser compreendidos de forma aprofundada e subjetiva, considerando a realidade dos sujeitos da pesquisa.

O estudo tem como cenário o Núcleo da RPIBO. Tal grupo é composto por uma coordenadora (professora da instituição de ensino superior), residentes (licenciandos/as dos cursos de Química e Biologia) e preceptoras (professoras da educação básica), que em conjunto desenvolvem ações na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em três escolas da Educação Básica de Jequié-BA. O núcleo visa atuar de forma interdisciplinar nas escolas e desenvolver ações pedagógicas que possibilitem o ensino de Biologia e Química articulado com a Educação Ambiental.

Para a coleta de dados foi realizada uma observação participante em que se estabeleceu o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (MINAYO, 2008). Segundo Batista Correia (2009), na observação participante o próprio investigador é instrumento de pesquisa e considerando-a como procedimento científico é necessário reunir critérios como responder objetivos prévios e ser planejada de modo sistemático. A partir dessa perspectiva foram observadas as reuniões do Núcleo da RPIBO.

Os dados obtidos a partir da observação foram analisados conforme análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), sendo um instrumento de cunho metodológico que se aplica a conteúdos extremamente diversificados. Desse modo seguiu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios previamente estabelecidos para a observação participante, pudemos investigar se a Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade são abordagens presentes no núcleo, as limitações que o núcleo considera para o trabalho interdisciplinar, as possibilidades de articulação entre Educação Ambiental e as disciplinas curriculares Química e Biologia, e, também, as perspectivas do Núcleo sobre a experiência da residência pedagógica para

o processo formativo. Diante dos resultados obtidos e da análise realizada, emergiram as categorias que serão discutidas a seguir.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE NO NÚCLEO DA RPIBQ

O núcleo reúne licenciandos/as de Química e Biologia e professoras que atuam na educação básica nas referidas áreas, isso permite o diálogo entre as diferentes áreas, considerando que no núcleo acontecem discussões sobre diferentes temáticas e estas são exploradas sob diferentes perspectivas. Além disso, percebe-se a intencionalidade de interação entre as áreas nas ações que são realizadas em sala de aula na educação básica.

O planejamento das aulas e demais atividades são discutidas em grupo, estas são pensadas de forma a explorar aspectos da química, da biologia, além da educação ambiental. Nesse sentido as atividades contemplam as três áreas. Nas reuniões do núcleo acontece o compartilhamento das propostas e dos resultados das atividades já realizadas, permitindo discussões ainda mais abrangentes sobre as ações desenvolvidas.

Segundo Luck (2003), a interdisciplinaridade é um processo que envolve o engajamento de educadores num trabalho coletivo e a interação entre as disciplinas no currículo escolar. Contudo, a prática interdisciplinar implica em ir além do trabalho em conjunto, é necessário mudar hábitos e métodos diante de uma realidade de fragmentação do ensino.

No núcleo se trabalha a Educação Ambiental num caráter mais crítico, possibilitando ações em sala de aula pensadas para além dos conceitos ecológicos, mais pautadas na realidade socioambiental e nos diferentes aspectos que envolvem o ambiente. Para Guimarães (2003) é importante investir nessa perspectiva, pois as ações pedagógicas nesse sentido contribuem para superar a "armadilha paradigmática" que é a de reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo e que muitas vezes é descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas. Isso não significa negar os conhecimentos ecologicamente corretos, mas apropriá-los ao contexto crítico que se pretende no processo educativo.

Para a realização de um trabalho interdisciplinar e que contemple a Educação Ambiental, percebe-se que para o núcleo o tempo e a estrutura curricular são fatores limitantes. Ferreira, Hammes e Amaral (2014) destacam como desafio a organização hierárquica das disciplinas, em que algumas são consideradas de excelência. Ou seja, existem hierarquias em relação aos conteúdos e as áreas, culminando num currículo fechado. Portanto é necessário currículos mais flexíveis e dinâmicos, para que essas propostas possam ser cotidianas.

É evidente a preocupação das professoras e residentes para o trabalho interdisciplinar, no entanto, consideram que muitas vezes não é possível trabalhar de forma interdisciplinar, pois existem especificidades de cada área que devem ser discutidas isoladamente. Reconhecemos que cada área do conhecimento possui sua própria estrutura e organização e por isso a interdisciplinaridade deve respeitar o território de cada campo do conhecimento.

Nesse sentido, vale ressaltar que

Assumir uma atitude interdisciplinar não significa abandonar ou menosprezar as especificidades de cada disciplina, mas perceber o que as une ou as diferenciam, para encontrar os elos, ou seja, as disciplinas podem e devem contribuir para a construção e reconstrução do mesmo conhecimento. Para isso, são necessárias novas atitudes frente ao saber, pois o professor será desafiado a criar e inovar, e tal ação exige romper com os paradigmas que há séculos dominam os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a prática de inúmeros professores (FERREIRA; HAMMES; AMARAL, 2014, p.4).

A prática interdisciplinar não visa a eliminação das disciplinas, mas a articulação entre diferentes abordagens. Segundo Garruti e Santos (2004), o conhecimento é um fenômeno com várias dimensões inacabadas e, por isso, precisa ser compreendido de forma ampla. Além disso é preciso práticas de ensino que estabeleçam a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas e que estejam aliadas aos problemas da sociedade.

Para o núcleo, o que também dificulta o trabalho interdisciplinar é o material didático distribuído nas escolas. A maioria dos

materiais didáticos focam somente nos conteúdos específicos das disciplinas, o que sugere que os professores disponibilizem mais tempo para planejar novas metodologias de ensino que permitam a articulação entre os conteúdos, como também incluam a educação ambiental.

Diante disso, fica evidente que as mudanças nos processos educativos não estão restritas à prática do professor, mas também é necessário que as instituições de ensino repensem a organização curricular e pedagógica para que não se sustentem numa única concepção, mas que permitam diálogos interdisciplinares e que também contemplem aspectos da educação ambiental.

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS DISCIPLINAS CURRICULARES BIOLOGIA E QUÍMICA

Podemos considerar a educação ambiental como uma temática central estabelecida no núcleo. Com isso, as professoras e residentes desenvolve-a na escola através de atividades ordinárias, as aulas, e também extra-classe. A partir do tema central, as atividades são planejadas em explorar diferentes aspectos, considerando, portanto, a Biologia e Química que compreende a temática, como por exemplo, através de discussões sobre reações químicas e a poluição, os impactos das atividades humanas para os processos biológicos, produção de lixo e os impactos ambientais etc.

Para além da interface com a Biologia e a Química, a Educação Ambiental é assumida no núcleo num caráter crítico, contemplando discussões não somente voltadas para a dimensão ecológica, mas também sobre desigualdades sociais, disputas socioambientais, injustiças ambientais, as relações de poder na sociedade, entre outras discussões que contemplem uma formação que permita a compreensão de realidades distintas e complexas.

A Educação Ambiental é uma prática social, portanto, precisa vincular os processos ecológicos aos sociais. As relações da humanidade com a natureza se dão por intermédio das dimensões criadas pela própria dinâmica da espécie humana, como a cultura, educação, família etc. (LOUREIRO, 2007)

As atividades desenvolvidas pelos professores e residentes nas escolas de educação básica incluíam aulas expositivas, experimentos, oficinas etc. Desse modo, buscavam diversificar os recursos didáticos e também a metodologia, de forma que permitissem aulas mais dinâmicas e assim os alunos tivessem uma participação mais ativa. Também, a utilização de diferentes recursos e métodos possibilitariam uma maior articulação entre as disciplinas curriculares de Biologia e Química com a Educação Ambiental.

Os diálogos constantes nas reuniões do núcleo demonstravam que as professoras e residentes cada vez mais ponderavam suas ideias e percepções sobre a importância do trabalho com as questões socioambientais em suas aulas. E, além disso, se direcionavam às práticas pedagógicas que viabilizam interfaces entre as áreas.

O sistema escolar e a sociedade como um todo estão pautadas na racionalidade positivista, ou seja, a fragmentação na educação é a reprodução de um mundo fragmentado, fruto das relações de produção e reprodução social (PEREIRA, 2009). Nesse sentido, para romper com a tendência fragmentadora, a prática da educação deve estar orientada para a formação integral dos alunos, em que possam exercer criticamente a cidadania, por meio de uma visão global de mundo e, portanto, serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 2003)

Diante do exposto, compreende-se a importância da interação entre as diferentes áreas do saber, considerando que a interrelação amplia discussões e visões na abordagem de um tema. Nessa perspectiva, Coimbra (2005) reconhece que

A Interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro. (COIMBRA, 2005, p. 2).

Trabalhar Educação Ambiental é um desafio, tanto para os professores quanto para os residentes, principalmente ao considerar as fronteiras entre as disciplinas devido aos moldes educacionais. No entanto, a participação no grupo (núcleo da RPIBQ) tem permitido a troca de conhecimentos, a criatividade, a assimilação de novas metodologias e aquisição de diferentes habilidades, o que tem tornado o processo educativo mais prazeroso e menos burocrático.

A prática interdisciplinar juntamente com a Educação Ambiental podem possibilitar o trânsito permanente entre os conhecimentos e a reconstrução dos conteúdos disciplinares, assim, se construirão diálogos fundamentados na diferença e na riqueza da diversidade (COIMBRA, 2005), atribuindo novos sentidos e significados para os saberes já produzidos.

TENSÕES E PERSPECTIVAS DO NÚCLEO DA RPIBQ

Nesta parte discutimos sobre as percepções das professoras e residentes acerca da participação no Programa de Residência Pedagógica, as contribuições do programa para a formação de professores e também as dificuldades superadas durante esse processo.

Para os/as residentes, a participação na residência pedagógica contempla o planejamento e execução de aulas na educação básica. A experiência permite refletir sobre as estratégias eficientes e também as dificuldades do ensino. Além disso, se discute no Núcleo de forma coletiva sobre as diferentes possibilidades de desenvolver as ações na escola. Muitas vezes na escola os professores não têm a oportunidade de discutir com os seus pares sobre os aspectos e resultados que envolvem a prática da profissão, contudo, a experiência na residência pedagógica tem sido significativa nesse sentido.

Dentre as atividades do programa, tem-se a regência na escola de educação básica. A escola é o espaço em que futuramente os/as residentes irão exercer sua profissão, sendo assim, conhecer o ambiente, as demandas e os aspectos que envolvem a realidade escolar tem sido importante para o processo profissionalizante. Segundo Ferreira e Siqueira (2020), a partir da articulação entre teoria e prática, o Programa Residência Pedagógica visa o

desenvolvimento do profissional docente, possibilitando o diálogo entre a universidade e a realidade das escolas de Educação Básica, com vistas a um ensino de qualidade

A atividade prática dos residentes durante o período de formação inicial tem possibilitado aprendizagens durante o próprio exercício profissional. Os/as residentes contam com a supervisão da universidade, a partir da orientadora do núcleo, e também com a supervisão das preceptoras, isso permite uma articulação de diversos conhecimentos teóricos e práticos, o que pode, inclusive, favorecer um trabalho interdisciplinar. Ademais, as professoras enquanto mais experientes em relação a profissão, podem orientar sobre as possibilidades das ações ao considerar a realidade das escolas em que atuam e dos estudantes.

De acordo com Freitas, Freitas e Almeida (2020),

quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, vivenciando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes interdisciplinares acontece espontaneamente e de forma natural. E, desse modo, torna-se imprescindível a relação entre os saberes aprendidos no processo formativo na instituição ensino superior e a prática docente. (FREITAS; FREITAS; AMARAL, 2020, p.6).

Para as preceptoras, a participação na residência pedagógica tem sido uma oportunidade de estar em um processo de formação continuada. Assim, estão se atualizando em relação aos conteúdos, metodologias e práticas educativas. Ainda, a experiência tem permitido uma aproximação destas com a universidade.

A residência pedagógica para os componentes do Núcleo se configura como um espaço de troca de conhecimentos. A interação entre professoras e residentes tem permitido inovações em sala de aula, em que juntos agregam novidades e desenvolvem na escola de educação básica um trabalho mais diferente do tradicional.

O início do programa para os componentes do Núcleo foi marcado pelo advento da pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Diante do contexto imposto pela crise sanitária, as atividades presenciais das instituições de ensino precisaram ser interrompidas, devendo se adequar ao ambiente virtual,

entendido como ensino remoto. Nesse cenário, as preceptoras e os residentes relataram grandes dificuldades para o ensino remoto, pois a proposta da Residência Pedagógica havia sido planejada para o chão da escola. Com a situação de pandemia, todo o planejamento precisou ser reajustado para que o programa não deixasse de acontecer.

Após o ensino remoto, houve a liberação das aulas híbridas na educação básica, no entanto os/as residentes não tinham a liberação da universidade para as atividades presenciais na escola, portanto, mais uma vez, o planejamento foi reestruturado para atender ao novo contexto.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, tem realizado diversos cortes na educação e ciência. Assim, além das dificuldades já citadas, houve uma fase em que a residência pedagógica (em geral) interrompeu as atividades, devido aos atrasos nos pagamentos das bolsas, o que causou grandes transtornos para a continuidade das ações previstas pelo programa. Vale ressaltar que, para muitos estudantes, a bolsa é a única fonte de renda, portanto o não recebimento pode provocar o esvaziamento do programa, como também a sua permanência na universidade.

Felizmente, após alguns meses de paralisação, o programa teve suas atividades retomadas. E, apesar dos desafios enfrentados, o Núcleo considera que a experiência no programa foi extremamente positiva.

Diante do observado, consideramos que a residência pedagógica é de grande relevância para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois a experiência tende a fortalecer os processos educativos e também a aproximação entre a educação básica e superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada no Núcleo da Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química da UESB campus Jequié, verificamos que a interdisciplinaridade se encontra presente, principalmente em mobilizar diálogos entre os partícipes em formação inicial (residentes) e contínua (preceptoras e docente orientadora) em Biologia e Química, tendo a Educação Ambiental

como tema integrador. Contudo, obstáculos foram sendo superados e outros contornados, no sentido das dificuldades em pensar e agir de forma interdisciplinar, visto que a formação dos partícipes ainda contempla aspectos disciplinares das áreas de conhecimento.

Destacamos o potencial da Residência Pedagógica na formação dos partícipes, pois se torna um coletivo em que o trabalho colaborativo se faz presente, e luta por uma Educação de qualidade, socialmente referenciada. Assim, consideramos a importância da continuidade sem interrupções deste Programa.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marcilene Calandrine de. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: da formação inicial à prática pedagógica na educação básica. 2019. 99f. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

BAHIA. **Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia.** Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p.

BARBOSA, Luciano Chagas. **Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco**: tendências e desafios no Brasil. IV Encontro Nacional da Anppas, v.4, n.5, p.1-21, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parte 1)**: Bases Legais. Brasília: MEC/SEB 2000.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em; <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, Acesso em: 20 de março de 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental. Brasília : IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

COIMBRA, Audrey de Souza. **Interdisciplinaridade e educação ambiental**: integrando seus princípios necessários. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, Volume 14, Janeiro a junho de 2005. Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 3, p. 847-862, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena

Souza. Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-80.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando numa educação não disciplinar. In:

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Joe. **Um estudo sobre o currículo de educação ambiental**. EDUCERE, XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2013.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Rev Rene**, v. 8, n. 1, p. 85-91, 2007.

GIMENEZ, Alana Pereira; CHAVES, Taniamara Vizzotto. O Pibid como espaço de construção de saberes docentes em um curso de Licenciatura em Física. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 2, n. 4, p. 219-237, 19 dez. 2019.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Seminário internacional sobre reestruturação curricular**. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1994.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 235-242, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008

PEREIRA, Isabel Brasil. **Interdisciplinaridade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fio-cruz.br/dicionario/verbetes/int.html>. Acesso em: 22 de março de 2021.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação ambiental**: origem e perspectivas. Educar em Revista, n. 18, p. 201-218, 2001.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. In: **VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Porto Alegre**. 2015.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. 280 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Silvana do Nascimento. **A BNCC da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**: Políticas Públicas, currículo, competências e educação ambiental. Curitiba: CRV, 2019.

VASCONCELOS, Flávia CGC; DA SILVA, João Roberto Ratis Tenório. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 219-234, 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.032)

ESCOLA E UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: UMA CONSTRUÇÃO DE ESTUDO E VIVÊNCIA COLETIVA ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, cynthagaleao.faeterj@gmail.com;

Neyse Luz Muniz

Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, neysemuniz@id.uff.br;

Ana Luiza de Oliveira Nascimento

Pós-doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, analuizanascimento@gmail.com;

Mônica Vasconcellos

Doutora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, monicavasconcellos@id.uff.br;

RESUMO

O artigo versa sobre um projeto interdisciplinar elaborado por um Grupo de Pesquisa composto por professores da educação básica, docentes de uma Universidade Federal e de um Colégio Universitário, ambos situados no município de Niterói/RJ, bem como mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação da mesma instituição. O projeto desenvolvido em 2019, neste Colégio, envolveu um grupo de licenciandos que integram um Programa de Educação Tutorial/PET-MEC/SESu, sua tutora e duas professoras do Ensino Fundamental I do Colégio Universitário. Este grupo é conhecido no espaço acadêmico como Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar e envolve até 18 licenciandos em suas ações, sendo 12 bolsistas e até seis não bolsistas.

A investigação para a produção deste texto, objetivou, analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, a partir da avaliação das relações entre os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas antes e durante a pandemia. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a pesquisa abrangeu a leitura dos textos concernentes aos saberes experienciais da docência, a conversa como metodologia de pesquisa, com duas petianas que participaram do projeto desenvolvido com a escola em 2019, e dos projetos desenvolvidos durante a pandemia. Nessa direção, compartilhar as experiências tecidas pelas petianas na trajetória vivenciada desses projetos, a partir da escuta sensível e do diálogo com o outro, assumido como um espaço significativo de partilha na formação docente, sinaliza que, ainda há muitas experiências adquiridas nos projetos desenvolvidos por este Grupo a serem (com)partilhadas por seus membros e pesquisadores em outros espaços de formação.

Palavras-chave: Formação inicial, Escola e Universidade, Saberes docentes, Pandemia e Formação.

INTRODUÇÃO

Investigações da área da formação de professores têm revelado que a prática de muitos docentes que atuam na educação básica apresenta limitações que parecem derivar da pouca compreensão que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar, bem como das possibilidades metodológicas que podem ser mobilizadas pelos conhecimentos abordados nas universidades, revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e as reais dificuldades enfrentadas na escola (DINIZ-PEREIRA, 2011; TARDIF, 2014).

Para superar esse quadro, estudiosos do assunto como Tardif (2014) recomendam que os cursos de formação implementem um trabalho que leve em consideração aquilo que os professores já sabem, os modos como aprendem e articulam novos conhecimentos às suas práticas, bem como os saberes que produzem e mobilizam na realização da sua função.

Na linha desse desenvolvimento profissional, Roldão (2014) esclarece que, a formação inicial e continuada de professores, constitui-se como um entre vários dos alimentadores do desenvolvimento profissional, revelando seus contornos de uso social e legitimando sua ação de professor a partir do ato de ensinar. Portanto, não basta inserir o futuro professor na escola.

É necessário articular a formação inicial e continuada em ancoragem com a pesquisa, com o ensino e com a sociedade de forma imbricada com a universidade.

Neste entendimento, Roldão (2014) adverte ainda que,

o conhecimento profissional docente implica uma diversidade integradora de conhecimentos distintos, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do sujeito, conhecimento do contexto (p. 98).

A clarificação destas especificidades tem relação direta com o modo como a formação inicial e continuada de professores se constitui, entendendo que ensinar requer estreita articulação com estes conhecimentos e que os saberes da ação pedagógica são colocados em evidência, no contexto da mediação didática, para

que futuros docentes reconheçam sua pertinência e especificidade (CRUZ, 2017; ROLDÃO, 2014).

Esse reconhecimento nos permite considerar que,

[...] professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados a serem, nas escolas, acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual, ou seja, passam a serem excluídos do processo de concepção da educação, ficando à margem do debate público sobre a prática de ensino, da qual deveriam protagonizar (MASCARENHAS e FRANCO, 2021, p. 1024).

Em contrapartida, atualmente, assistimos a um período estimulante com modelos de formação calcados sobre a construção da profissionalidade docente através de dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e o estímulo à construção coletiva. Experiências que vêm sendo desenvolvidas através de diferentes metodologias, como a metodologia de projetos, com o emprego de diversas linguagens e mídias por grupos de trabalho (CANDAU, 2020).

A constituição desses grupos de trabalho tem sido apontada como uma alternativa relevante para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência, auxiliando na troca de experiências e tomadas de decisões. Esses esclarecimentos nos levam a reiterar a necessidade de priorizar durante a formação inicial, os estudos teóricos articulados à prática para que os futuros docentes, possam se aproximar, compreender e agir em contextos próximos ligados às situações reais que emergem do cotidiano da profissão (REZENDE e VASCONCELLOS, 2020).

É compreendendo a necessidade de se intervir em contextos específicos no processo de formação inicial de professores que, acreditamos ser relevante, apresentar contribuições que pressupomos existir neste espaço de reflexão e investigação permanente sobre a prática pedagógica, considerando serem iniciativas voltadas a trocas de experiência e diferentes olhares sobre a educação escolar. E foi a partir dessa necessidade que surgiu o Formar/CNPq - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, constituído por professoras da Faculdade

de Educação de uma Universidade Federal situada no município de Niterói/RJ, professoras da educação básica e licenciandos/as da mesma instituição, cujas atividades tiveram início em 02 de outubro de 2017.

O trabalho desse Grupo foi iniciado por meio do estudo de obras que tinham por foco abordar a inovação pedagógica como campo de conhecimento, envolvendo, também, a análise de obras relativas à profissionalização, aos saberes e à identidade docente. Desde o início, um dos objetivos do Grupo Formar foi desenvolver coletivamente pesquisas que considerassem as práticas dos professores da educação básica, no sentido de identificar, analisar e publicizar aquelas que rompessem com as abordagens tradicionais. Em função disso, desde o princípio, o Grupo declarou a necessidade de realizar um trabalho integrado entre professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Como os licenciandos que integram o Grupo de Pesquisa Formar, foram membros do Grupo PET/MEC-SESu e ambos foram coordenados pela mesma professora/tutora, a troca de informações sobre o que se passa nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens é permanente, o que despertou o interesse pela realização de uma pesquisa que investigasse aspectos decorrentes das relações que se estabelecem neste processo que envolve escola e universidade. Foi assim que, no segundo semestre de 2018, professoras que integram o Formar e atuam no Colégio Universitário localizado no campus da Universidade mencionada, expressaram o desejo de acolher o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar na referida escola para que, no ano subsequente, o projeto fosse realizado com suas turmas. Após conversas com outros professores da escola, com a direção e a coordenação no primeiro semestre de 2019, tal integração ocorreu e contou com o envolvimento de professoras e alunos de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe esclarecer que as informações adquiridas até o momento nos permitem supor que o processo vivido pelo Grupo PET tem gerado a criação de espaços para a composição de outras possibilidades pedagógicas inovadoras o que, em nossa ótica, requer acompanhamento e estudos que vislumbrem a potencialização de aprendizagens relacionadas aos ambientes

educacionais envolvidos e às experiências pedagógicas insurgentes que têm emergido sob a perspectiva interdisciplinar. É com base nesta perspectiva que o Grupo Formar/CNPq decidiu se dedicar à análise das informações produzidas ao longo do ano de 2019, decorrentes do trabalho desenvolvido entre integrantes do Grupo PET e Professoras do Colégio Universitário mencionado. Isso nos mobilizou a investigar, mais especificamente neste trabalho, os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, a partir da avaliação, por parte dos sujeitos envolvidos na realização do mesmo, das relações entre os sujeitos e as significações das experiências pedagógicas vivenciadas antes e durante a pandemia.

UM PONTO DE PARTIDA E REFLEXÃO METODOLÓGICA

As reflexões deste texto, implica levar em conta a construção social dessas relações: universidade, escola e licenciaturas. Implica assumir o compromisso com a educação e um ensino de qualidade social porquanto emancipadora, perspectivando, como afirma Oliveira (2020, p. 213), “um projeto de sociedade ética, ou seja, justa, democrática e solidária, uma vez livre de qualquer forma de exploração e dominação em qualquer tempo e espaço”.

Nessa direção, a autora (Ibidem) considera ainda primordial levar em consideração os desafios presentes na escola brasileira, entre os quais, os que se referem às diferenças, à diversidade cultural e à autonomia docente. Essas diferenças precisariam passar pela ressignificação da Didática, do Currículo, sem falar da mudança de paradigmas na formação de professores, envolvendo reconhecer que esses campos compartilham âmbitos comuns de atuação que se interagem na prática pedagógica escolar.

Como defendem Pacheco e Oliveira (2013, p. 220), “uma possibilidade de cooperação seria a de ambos os campos se centrarem nas demandas da prática docente, atuando junto aos professores em atividades formativas e investigativas comuns”. Assim, a importância da disciplina Didática no currículo da formação docente coadunaria com as práticas da/na escola básica exercendo influências recíprocas e mediações entre elas. Já no campo do currículo da formação docente, de acordo com Moreira (2021), haveria a

necessidade de familiarizar os futuros docentes a uma avaliação sobre o que e como ensinar os conteúdos de forma significativa, visando atender as necessidades que surgirem. Outra questão é oferecer ao professor uma formação em que o conhecimento apreendido e as experiências por ele vivenciadas contribuam para o desenvolvimento de uma identidade que se construa relativamente independente das leis do mercado e do consumo.

Neste entendimento, pesquisadores como Gatti (2017), Nóvoa (2017), Tardif (2014) e outros coadunam com a ideia de nos dedicarmos ao desenvolvimento de pesquisas semelhantes a esta, uma vez que por seu intermédio é possível nos aproximar e compreender os pormenores dos processos e dos saberes produzidos/mobilizados por professores e futuros professores em situações reais de ensino. A esse respeito, Gatti (2013, p. 55) evidencia que a

[...] prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como uma simples receita. É necessário transcender o senso comum reificado, superando os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas.

Portanto, repensar novas didáticas é dar suporte adequado às aprendizagens que considerem grupos diferenciados de estudantes, preparados para a ação docente agindo com consciência e intencionalidade pedagógica em cada decisão tomada (Ibidem).

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes docentes são resultado de um processo de construção individual e social, uma vez que embora sejam produzidos pelo sujeito são compartilhados e legitimados por meio da socialização profissional. Este entendimento, requer dos cursos de licenciatura uma postura que promova profundas interações entre os partícipes desencadeando “[...] um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como pertencentes a uma classe e não a um profissional em específico” (REZENDE e VASCONCELLOS, 2020, p. 77).

Dentre as diferentes questões que nos afligem e ajudaram a fortalecer nosso interesse por este assunto, uma delas foi decisiva por atravessar a formação e a profissão docente, além de ser alvo dos debates da área da Educação, conforme explicita o excerto a seguir:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2006, p. 14).

Com frequência, as pesquisas de António Nóvoa (2006; 2017 e outras) têm apontado para a necessidade e o desafio de construirmos, coletivamente, outros modelos de formação pautados pela análise dos aspectos profissionais explicitados no excerto anterior. Ciente de que este é um desafio complexo e urgente, o estudioso adverte que o avanço em direção à melhoria da qualidade da escola passa pelo enfrentamento e pela superação deste nó que compromete os cursos de licenciatura e age sobre a escola, ampliando as dificuldades que os professores enfrentam em seu campo de trabalho, seja no planejamento e/ou no desenvolvimento das práticas propriamente ditas ou no sentimento de despreparo que os atravessa frente à inserção no primeiro emprego.

Acerca desta discussão Gatti (2014, p. 39), acrescenta que,

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Um aspecto relevante que vem retratando esta insuficiência formativa envolve as condições e a maneira como os estágios supervisionados são realizados. Apesar de ser considerado um espaço fundamental/central para a aprendizagem profissional dos professores, a maior parte dos estágios se limita à observação passiva

dos licenciandos, acabando por se reduzir a um papel burocrático e de subserviência.

Em consonância com estas afirmações, Cruz (2017, p. 1168) adverte que,

A escola pública e o trabalho do professor, que poderiam ser o ponto de partida e de chegada da formação, são insuficientemente contemplados no currículo das instituições (GATTI, 2013 e 2014; LÜDKE e BOING, 2012). Os estágios, tempo/espço reconhecidamente privilegiados para a aprendizagem da docência, mostram-se também pouco eficazes, em face, sobretudo, no nosso entendimento, da falta de consideração das condições necessárias à efetiva parceria universidade-escola básica na formação docente.

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores no Brasil tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (GATTI, 2017).

Dito isto, enfatizamos que a nossa opção por uma abordagem colaborativa da pesquisa, toma por base a intenção de estimular professores universitários, docentes das escolas e futuros professores a desenvolverem ações conjuntas/integradas voltadas à mobilização/articulação de conhecimentos profissionais originários do ambiente escolar e dos conhecimentos adquiridos na formação inicial docente. Nesta perspectiva, podemos dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do desenvolvimento do seu saber profissional (DESGAGNÉ, 2007). Além de nos pautarmos pelas recomendações dos teóricos sobre pesquisa colaborativa, nos inspiramos pelos subsídios teóricos de Lüdke e André (2018, p. 15), sobre a pesquisa qualitativa em educação, com foco no estudo de caso. Esclarecem as estudiosas que esta abordagem “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Em nosso caso, esse tipo de pesquisa nos possibilitou analisar os contornos de um processo que decorreu da construção e do

desenvolvimento de um projeto interdisciplinar implementado pelo Grupo PET em colaboração com o Colégio Universitário citado, com foco na relação entre os sujeitos, a partir das experiências pedagógicas que vivenciaram (licenciandos, alunos e professores da escola/universidade).

Tendo em vista as limitações impostas à produção deste texto, selecionamos para a sua elaboração uma parte dos relatos das percepções das petianas Gabriela e Júlia que participaram do projeto desenvolvido em 2019, permanecendo no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar até dezembro de 2021. Essa conversa foi realizada no dia 24 de março, às 14h, com a petiana Gabriela e às 19h, com a petiana Júlia, de forma virtual pelo Google Meet, contando com a presença de todas as pesquisadoras envolvidas.

Neste percurso, elegemos a conversa como metodologia para esta pesquisa por considerarmos que a mesma, reforça nos professores um sentimento de autoria de sua fala, pertencimento à profissão e a constituição da identidade profissional. Uma possibilidade para pensar a pesquisa e a formação docente como fundamentação sociológica, potencializando produções coletivas dos saberes que se tecem na formação docente (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018).

Uma conversa não tem a ver com o às vezes indigno colocar-se no lugar do outro. O que a conversa habilita é a tentar narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente. E seguirá sendo, sempre, o lugar do outro [...]. Uma conversa não é apenas uma tomada de decisão; é, sobretudo, uma forma de exposição [...] (Ibidem, 2018, p. 13).

Selecionamos para este diálogo as reflexões narradas acerca da **relação professor em formação com professor formador da universidade/escola antes e durante a pandemia**, vislumbrando ressignificações ao tempo vivido, como uma oportunidade para se avaliar a perspectiva da própria formação. Buscamos abordar momentos significativos em sua formação no período da realização do projeto intitulado: **Projetos interdisciplinares na educação básica: escola e universidade como espaços de formação e resistência**, realizado em 2019, na escola universitária e os projetos realizados nos dois anos de pandemia. Em um primeiro momento

da conversa, buscamos dialogar sobre sua avaliação em relação à participação dos professores formadores, tanto da universidade como da escola básica, na perspectiva de sua formação para a profissão. Em seguida, a conversa girou em torno da forma como relacionam a contribuição dos projetos do Grupo PET vivenciados por elas, considerando a prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes, no deslocamento de seu papel de estudante para o de professor. Caminhando para o final do encontro solicitamos que apresentassem sua opinião sobre os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PET, dentro e fora da universidade, a partir da relação com os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas, antes e durante a pandemia.

UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: UM LUGAR PARA SE FORMAR PROFESSORES PROFISSIONAIS

Compreende-se segundo Tardif (2014) que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa que flutua no espaço, portanto, no caso dos professores o saber é o saber deles e se relaciona com a pessoa e a identidade deles. Ainda nesse enfoque o saber não provém de uma fonte única, mas sim de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.

Tardif (2014) destaca ainda que, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sugere que as universidades tenham uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas mesmas a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Considerando o que esclarecem pesquisadores nacionais e internacionais da área, uma proposta de formação como esta, embora pontual, pode nos ajudar a vislumbrar outras perspectivas de formação dos professores contrárias aos modelos que permanecem prisioneiros de uma tradição que se mantém distante do futuro ambiente profissional dos professores e das professoras (ALTET, 2000; CRUZ, 2017; GATTI, 2017; LÜDKE, 2013; MORIN, 2001;

NÓVOA, 2017; TARDIF, 2014). Por compartilharmos desse entendimento, defendemos que a tarefa central da formação docente é a preparação para o exercício profissional, o que requer “[...] um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho” (LÜDKE e BOING 2012, p. 444).

Neste entendimento, propomos as petianas que dialogaram conosco nessa investigação, que relatassem primeiramente, momentos significativos em sua formação nesse período de 2019 na escola universitária e como avaliavam a participação dos professores formadores tanto da universidade, como da escola básica, onde o projeto foi desenvolvido, na perspectiva para a sua formação.

Acerca da relação com a professora da escola básica, Gabriela relata,

[...] antes mesmo da gente começar a fazer a **fase de aproximação, a gente sentou com uma professora regente e ela trouxe tudo da turma pra gente**. Tanto em questão do que a turma estava vendo, **qual era o material, tanto como era a turma, sabe? Como eram os alunos, como era a rotina deles**. E a gente foi bombardeando a professora de várias perguntas, de várias coisas [...]. E aí era engraçado porque ela falava assim: “Ah gente! Vocês têm que ser vocês só! Não têm que lidar com os alunos pensando que eles são bebês!” “São crianças? São, mas vocês irão lidar normalmente[.]” “Se acontecer tal situação vocês conversam, se não der certo e acharem que não está funcionando vocês me chamam (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Com relação aos professores da universidade, Gabriela explica que não tinham nenhuma formação para lidar/trabalhar nesse segmento. Esclarece dizendo,

A gente buscou muito a orientação da tutora porque ela se formou nessa área. [...] E aí a gente começou e durante o planejamento, a metodologia, a gente dava de cara com alguma situação, tanto a nossa turma do 1º Ano, como a outra turma do 5º Ano. **A gente se**

deparava às vezes com situações que [...] eram iguais no meio dos projetos, nos dois projetos que aconteciam, mas **a gente não sabia lidar** [...]. Aí a gente corria pra tutora [...] e ela falava: “Por que vocês não convidam uma pessoa para falar com vocês?” **E a gente buscava alguém do Formar**, né? Porque ali no Formar tem um grupo maravilhoso! [...] Aí uma vez, **a gente convidou a professora de Psicologia para falar com a gente** [...]. A gente também teve outras conversas com outras pessoas porque a gente queria essa ajuda, sabe? Por mais que a gente tivesse visto uma matéria ou outra na Didática [...], **a gente sempre buscava essa ajuda tanto dos professores regentes da turma quanto dos professores da academia, tanto a parte teórica como da experiência** (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Diante das questões apresentadas pela petiana Gabriela, observa-se que a tessitura do trabalho, mesmo que de forma inicial, se torna diferenciado pela concepção de formação que a sustenta, por ser construída no entrelaçamento entre Universidade e Escola. Ou seja, um projeto que propõe contribuir para o entendimento do que é ser professor (TARDIF, 2014; CRUZ, 2019).

Portanto, “o que é e como se faz para ensinar aquilo que se pretende que os professores ensinem, prescinde desse conhecimento profissional, esse saber especializado que o professor desenvolve em um investido processo de formação” (CRUZ, 2019, p. 37).

No segundo momento, perguntamos, se em relação a prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes, foi possível o projeto elaborado pelo Grupo PET propiciar o deslocamento do papel de estudante para o de professor. Neste momento da conversa a integrante do PET Júlia, afirma que ela começa a entender seu papel como professora no momento em que o projeto começa a ser desenvolvido com a turma de alunos.

[...] **É exatamente na hora da prática, é exatamente quando a gente entra na escola, mas para desenvolver o projeto com as crianças**. Porque a nossa entrada na escola, ela se dá muito antes do desenvolvimento da metodologia.

Mas quando eu estou ali desenvolvendo um papel de compartilhar o meu conhecimento, compartilhar o que eu penso, o que eu estou aprendendo na faculdade para as crianças, eu me sinto professora, e aí acabei lembrando né, **que muda também a forma em que eu me olho, a forma em que eu não sou mais estudante de Geografia, eu sou uma professora em formação** (JULIA, 2022, grifo nosso).

Júlia ainda esclarece a importância da experiência docente desde os primeiros momentos da formação.

[...] **eu entrei no PET no meu primeiro período de faculdade** né, que é um pouco diferente pra realidade de alguns outros que entraram no PET, no terceiro período, **e desde o primeiro [período] eu tenho contato com a formação de professores que é feita dentro do PET.** [...] **Estou desde o primeiro período trabalhando a minha cabeça, a minha mente, as minhas concepções, a partir da percepção de ser professora, trabalhar com educação né, então eu sinto que eu tenho esse diferencial** (JULIA, 2020, nosso grifo).

Conforme explicita Cruz (2019), para que ocorra esse deslocamento do ser aluno para professor, é imprescindível a parceria da universidade com a escola, favorecendo a “imersão do futuro professor na sala de aula, experimentando dessa forma, antecipações de sua futura prática profissional com a mentoria e auxílio do professor da classe, que feito formador, compartilha sua docência” (p.37).

Júlia e Gabriela, compartilharam ainda conosco, um grande desafio na articulação dos saberes adquiridos no curso de licenciatura com o projeto interdisciplinar do Grupo PET, desenvolvido na escola, com o primeiro e quinto ano do Ensino Fundamental.

É principalmente a linguagem [...] a forma que eu me coloquei, **a forma que eu transmiti o meu conhecimento, a linguagem teve que ser de uma maneira mais lúdica** [...]. Encontrar novas formas de falar por exemplo, de clima com as crianças, falar sobre a mala que eu vou levar pra uma viagem indo pra região sul, e não falar porque eu vou para a região sul, porque são baixas temperaturas e fica no subtropical do Brasil sabe, diversificar a minha linguagem com essas

crianças [...]. Então **principalmente é encontrar novas maneiras de falar a mesma coisa, eu acho que seria isso** (JULIA, 2022, grifo nosso).

Eu sempre gostei de trabalhar em grupo, mas quando eu entrei **no PET eu vi que dá trabalho, trabalhar em grupo. Hoje em dia eu posso dizer que sei trabalhar em grupo!** E eu **enquanto professora sobre a interdisciplinaridade e os projetos de trabalho, eu não conhecia, não fazia a menor ideia [...].** Eu consigo ver agora como aluna e como professora, que **na escola, eu estava sendo como um receptáculo vazio, pegando tudo o que o professor teria que dar, e sempre de uma forma [...] muito rápida. [...] E aí quando eu passei no PET, eu vi que de fato é isso, não é uma pessoa necessariamente no centro. É ter essa troca entre aluno e professor, colocando o aluno como prioridade, os interesses do aluno como prioridade é uma troca muito maior [...]. Quando você aprende de uma forma que você tem um interesse sobre aquilo [...]** Tipo assim, **você está aprendendo. [...]**

E isso tudo acontece dentro das perspectivas de trabalho e da interdisciplinaridade. Então, das experiências que eu já vivi são as melhores que existem [...]. (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Partindo destas interlocuções, compreende-se que trabalhar de modo interdisciplinar significa fazer uso de procedimentos que provoquem nos alunos o desejo e o gosto pela aprendizagem, promovendo uma visão que não deve ser pensada como uma fusão de conteúdos e sim como uma atitude diferente frente ao conhecimento, cuja implementação pressupõe abertura para os questionamentos (FAZENDA, 2011; REZENDE e VASCONCELLOS, 2020).

Ao finalizarmos a nossa conversa, perguntamos as petianas como avaliavam os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PET dentro e fora da universidade, a partir da relação com os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas, antes e durante a pandemia.

Gabriela relata que no primeiro projeto que foi presencial, não tinha experiência, explica **que,**

[..] era aquela questão de **buscar ajuda nos petianos antigos, com a tutora** e tudo mais. Já **no projeto que eu fiz online, eu já tinha passado por toda a experiência,**

eu tinha completado o ciclo Jurema. Eu já tinha mais experiência, **então eu sabia o que fazer**. Sabia o que esperar dos processos. [...] **No primeiro projeto no presencial**, era o ambiente também, **a gente estava no ambiente da sala de aula**, todos ali estavam, não diria todos focados, mas **todos estavam naquele mesmo ambiente**. Todo mundo junto sabendo o que aconteceu, o que iria fazer, **a gente conseguia chamar a atenção dos alunos** ou a gente **sabia dizer quanto tempo iria levar para desenvolver a atividade**. Já **no projeto online**, isso **era muito complicado porque cada um estava no seu ambiente**. Não era um ambiente coletivo, era assim um ambiente particular e estava todo muito nesse ambiente, “entre aspas”, coletivo online que é muito diferente. Porque **a conexão pode cair, o aluno pode entrar em outra coisa**, em site de grupo social, em site de jogo ou **pode ter um parente passando atrás e conversando, o aluno pode estar na cozinha ou no quarto, o outro na sala**. Fora que tinham alunos que **não conseguiam participar por não terem internet ou computador**. Então já **tinha essa diferença do outro ambiente onde todos os alunos estavam ali tendo acesso, participando**. [...] **na fase de aproximação que a gente teve no presencial, a gente conseguia ver os alunos, conseguia conversar com eles**, a gente conseguia conversar individualmente com cada um. [...] **No online, isso não acontecia!** A gente não conseguia conversar diretamente com um aluno só, porque a gente estava naquele ambiente coletivo online. E **a gente estava ali junto nas aulas, sendo que para um aluno interagir com a gente ou tinha que ser pelo chat ou o aluno tinha que ligar o microfone e acabava interferindo na aula, acabava interferindo na fala de alguém** (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Na avaliação da Júlia, em 2020/21, os petianos puderam pre-senciar as dificuldades de uma escola pública municipal, recorrentes do modelo emergencial remoto, devido a pandemia. A mesma esclarece que,

[...] o que me deixou um pouco agoniada **no projeto de 2021 foi um ciclo não terminado**, “né”. A gente não conseguiu terminar o Ciclo PET [na escola]. Nós tentamos de todas as formas, mas não aconteceu. “E”[Pausa], no meio do caminho... Aí é uma avaliação que eu faço

e cada um do grupo [...], tem uma avaliação diferente sobre o próprio trabalho. Então, essa é uma avaliação bem individual que eu tenho agora. Eu **sinto que essa dificuldade do remoto, de não estar presencialmente com as crianças fez com que a gente se afastasse do propósito e do projeto para as crianças de 2021.** E eu vejo essa grande necessidade da presença e do presencial. **Você precisa ter contato com as crianças [...]. Diferente do projeto de 2019, que eu acho que tem tudo a ver com a turma.** Sabe [pausa], que **foi construído também com a professora** (JÚLIA, 2022, grifo nosso).

A partir dos relatos, evidenciamos elementos que ultrapassam o campo profissional e apontam perspectivas pessoais sensíveis a uma educação voltada à construção de conhecimentos em contextos que nos permitem afirmar que o trabalho implementado pelo Grupo PET promove a imersão dos licenciandos em um processo formativo que projeta e enfoca uma base de conhecimentos relacionados ao magistério, em estreita ligação com a escola/universidade (NÓVOA, 2017; REZENDE, 2019; TARDIF, 2014).

Dito isto, coadunamos com Gatti (2020), quando evidencia que a pandemia nos permitiu pensar em outros modos de atuação sobre como vamos desenvolver o currículo necessário para que esses licenciandos possam ter sua base de profissionalidade constituída e segurança para atuar com as crianças e jovens com quem eles irão trabalhar. “Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos” (Ibidem, p. 39).

E AINDA HÁ MUITO A PARTILHAR!

A conversa realizada com essas duas petianas, é um primeiro mergulho na busca de com elas ressignificar o espaço/tempo de ensinar/aprender no campo da formação docente, a partir de um projeto interdisciplinar. Ao compartilharmos juntas as experiências adquiridas por essas petianas, na trajetória vivenciada nos projetos desenvolvidos no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, realizados em 2019 e 2021, somos todas afetadas, petianas e pesquisadoras. As petianas, na sua compreensão de ser o espaço da

escola um tempo de construção de conhecimento na profissão e de ressignificação de sua identidade docente. Nós, pesquisadoras, somos impactadas pelo fato de que, como formadoras somos tocadas pelas experiências narradas num movimento que nos leva a refletir nossa própria prática e identidade docente. Nesse sentido, compreendemos a escuta sensível e o diálogo com o outro como um espaço significativo de partilha na formação docente e assim, afirmamos ainda que, há muitas experiências adquiridas nos projetos desenvolvidos pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, a serem (com)partilhadas.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

CANDAU, Vera. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, jan./abr., 2020, p. 28-44.

CRUZ, G. B. da. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *In*: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

CRUZ, Giseli. B. (org.). **Prática, Pesquisa e Formação docente**: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ. Curitiba: CRV, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 03 maio. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP.** 2014. p. 33-46.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.,** São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso&lng=pt. Acesso em: 09 mar. 2021.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2.ed. 2018.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 4, n. 1, p.111-133, jan/jun de 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** v. 42, n. 146, p. 428-451, mai/ago/2012.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professores da educação básica. **Revista E Currículum,** São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul/set, 2021.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e Currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 95.

NOVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2006. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12894> Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020. p. 213-229.

PACHECO, José A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2013. p. 21-44.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. Rememorar é transcender: um diálogo com licenciandos do grupo PET Conexões de Saberes da Universidade Federal Fluminense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 1569-1584, 2020.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS. **Entre narrativas e práticas de formação:** uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 36-37.

ROLDÃO, Maria do C. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Professor:** formação, saberes e problemas. Porto/PT: Porto Editora, 2014. p. 93-104.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.033](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.033)

ABORDAGEM DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE RORAIMA

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Universidade Federal de Roraima – UFRR, Colégio de Aplicação/Cap – UFRR, e-mail: petira@uol.com.br.

RESUMO

Esse artigo teve como temática as experiências didáticas e metodológicas do ensino das artes visuais, apresenta como objetivo principal analisar a abordagem do ensino das artes na educação básica, além de identificar as estratégias de ensino desenvolvidas para o ensino das artes visuais do ensino fundamental e compreender se as Artes Visuais realizadas com métodos diferenciados podem desenvolver um ensino significativo na educação básica, bem como investigar se os professores participam de capacitações específicas para o Ensino de Artes Visuais e Compreender se as Artes Visuais realizadas com métodos diferenciados podem desenvolver um ensino significativo nas aulas de artes. Sendo assim, os dados foram categorizados e interpretados à luz da análise de conteúdo sendo ainda, tal procedimento, consubstanciado pelo corpo teórico eleito para a fundamentação desse estudo visando-se compreender o saber ensinar arte na concepção dos professores que atuavam no ensino da disciplina. A pesquisa bibliográfica foi constituída de análises de textos oficiais e acadêmicos, baseados nas diretrizes para o ensino de Artes Visuais, Educação Básica, metodologia de pesquisa, decretos/leis nacionais. Os dados coletados foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, que inicialmente contou com análises de fontes bibliográficas, levantamento e pesquisa

de campo com estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi constituída de análises de textos oficiais e acadêmicos. Concluiu-se, portanto, que os resultados da pesquisa apontam que a Arte na escola não pode depender apenas da valorização legal, tornando-a obrigatória, mas sim do senso comum dos profissionais que permeiam o ambiente escolar.

Palavra-chave: Artes Visuais, Ensino e Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga experiências didáticas e metodológicas do ensino das artes visuais, nas atividades das aulas de Arte e Mostras Culturais que acontecem durante o ano letivo, através das imagens, o ritmo, a percepção visual, a expressão corporal e a criação – improvisação. E segue propondo investigar as metodologias utilizadas no ensino das artes no Colégio de Aplicação de Roraima, fazendo uma abordagem sob o enfoque das atividades das aulas de Arte e da atuação dos professores nesse processo.

Esta pesquisa é fruto de muitas inquietações surgidas através de anos de prática artística, do magistério em Arte e de tentativas de perceber com maior clareza os espaços ocupados e os campos institucionalizados pelas práticas artísticas e educativas no contexto escolar no âmbito da educação básica.

A qualidade da aprendizagem em Arte na formação de uma pessoa é importante por contribuir em sua formação educativa, cultural, estética, criativa, crítico e reflexiva, como ser atuante e capaz de contextualizar, interligar ideias, fatos do contexto da contemporaneidade que o cerca.

Neste ponto, será apresentado a área da Arte, no ensino-aprendizagem no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, todo seu dinamismo e importância na Instituição de Ensino.

O Colégio de Aplicação – CAP é uma unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Roraima – UFRR, vinculada ao Centro de Educação – CEDUC, situada no Campus do Paricarãna, integrada ao Sistema Federal de Ensino de caráter público, gratuito, laico e inclusivo. É uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada.

Portanto, o Colégio de Aplicação é um Órgão da UFRR, sediada na cidade de Boa Vista Estado de Roraima, tendo como finalidade a realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumento dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Roraima, procurando inovar, construir e socializar o conhecimento em nível de ensino médio e fundamental.

A arte para o homem sempre foi algo importante, como maneira de se expressar, isso é comprovado ao observarmos os homens da caverna, no período pré-histórico. Tendo sido este o período mais fascinante da história da arte, diante do fato de não ter nenhum registro dessa época, pois ocorreu anteriormente a escrita, e tudo o que foi constatado foi através de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica.

A qualidade da aprendizagem em Arte na formação de uma pessoa é importante por contribuir em sua formação educativa, cultural, estética, criativa, crítico e reflexiva, como ser atuante e capaz de contextualizar, interligar ideias, fatos do contexto da contemporaneidade que o cerca.

Fica claro que o ensino da Arte e a prática docente do Ensino Fundamental objetiva desenvolver experiências didáticas e metodológicas através de diferentes abordagens e perspectivas, trazendo uma grande contribuição, a partir da vivência, apreensão e expressão dos principais movimentos artísticos. Nesse contexto, julga-se necessário abordar a temática e seus reflexos ao corpo docente e a evolução dos alunos de forma geral.

A obra tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas no ensino das artes no Colégio de Aplicação de Roraima, além de identificar as estratégias de ensino desenvolvidas para o ensino das artes visuais do ensino fundamental, investigar se os professores participam de capacitações específicas para o Ensino de Artes Visuais e Compreender se as Artes Visuais realizadas com métodos diferenciados podem desenvolver um ensino significativo nas aulas de artes.

METODOLOGIA

Buscando respostas para tantos questionamentos, citados anteriormente, refletimos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, que inicialmente contou com análises de fontes bibliográficas, levantamento e pesquisa de campo com estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi constituída de análises de textos oficiais e acadêmicos, baseados nas diretrizes para o ensino de Artes Visuais, Educação Básica, metodologia de pesquisa, decretos/leis nacionais.

A pesquisa entremeia pelo viés qualitativo, pois, visa o entendimento dos significados de grupo e individuais, alcançados a partir de trabalho bibliográfico. Godoy (1995) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, o qual embasa também este trabalho, considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave, e acrescenta que o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto.

No processo de escrita e definição da metodologia tornou-se evidente que esta decisão não se situava apenas como uma mera opção da pesquisadora, mas tratava-se de uma determinação que deveria resguardar os princípios da coerência em relação à concepção teórica adotada e aos objetivos da pesquisa.

A metodologia pedagógica proposta na disciplina pelos professores do CAP-UFRR, pauta-se em abordagens interacionistas, de cunho dialógico, e na teoria crítica. Centra-se na construção do conhecimento a partir dos sujeitos, ao invés da simples assimilação de registros e de informações. As técnicas de ensino utilizadas procuraram motivar a capacidade reflexiva, de criação, de abstração ética e estética nos discentes. Adota-se a arte como linguagem fundamental para as experiências de aprendizagem transcendentais, realizadas por meio de processos de mobilização interior. A intenção é despertar o potencial cognitivo, sensitivo, de associações, da imaginação e dos processos intuitivos que informam o próprio modo de conhecer das pessoas.

Percebe-se que a partir da discussão interdisciplinar no trabalho realizado pelos docentes juntos aos discentes do Colégio, a motivação dos alunos se eleva às alturas. As ideias criativas para a difícil tarefa de articular a educação-arte com as demais áreas do saber, dantes tão impossível, agora flui num frêmito empolgado, próprio da juventude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Tourinho (2003) o ensino da Arte não está em busca de soluções e sim em busca de provocações e a avaliação no ensino da Arte é uma provocação que deve nos atrair. Tal concepção de ensino de Arte como uma provocação refere-se ao fato de que

coexistem diferentes abordagens e discussões neste processo, onde avaliar ou não avaliar e quais instrumentos empregar nesse procedimento geram debates contínuos e inquietações.

A adoção de posturas criativas contribui para que o ambiente de sala de aula se torne criativo. Uano (2002) reafirma que a criatividade na escola deve ser construída principalmente sobre três pilares: a heterogeneidade, as percepções que o aluno e o professor têm de si mesmos e o clima de sala de aula. As atitudes, palavras e ações do professor ecoam nos alunos. Para a autora, existem múltiplas estratégias para auxiliar no desenvolvimento de um espírito criativo, todas baseadas numa liberdade responsável, já que aliado ao clima de afeto, confiança, compreensão, é importante definir as expectativas e os limites, os espaços de liberdade e os indicadores de responsabilidade. O desenvolvimento da criatividade demanda do professor uma atitude ativa e criativa.

Os fundamentos expressos no currículo oficial para o ensino de artes hoje, está pautado no conhecimento de arte, na cognição e na cultura no entorno do aluno. Corroborando com Fusari e Ferraz (1999) “o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos” e “Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte” (FUSARI e FERRAZ, 1999, p. 21).

Diante deste contexto, não será preciso falar que atividades culturais devem ser implantadas nas escolas, pois proporcionam um aprendizado mais prazeroso para os alunos. Essa é uma iniciativa importante que a escola deve ter, ela visa complementar a formação do aluno. Além disso, a importância das atividades culturais na escola vai mais além, vai ajudar e permitir os alunos a desenvolver valores culturais e artísticos, vão saber se expressar melhor e recuperar os valores humanos.

A ARTE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza. Até nas primeiras imagens, ele teve que partir de um olhar, para que a mesma pudesse ser reproduzida. A arte é uma forma

do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras. A palavra arte (do latim *ars, artis*) significa habilidade ou técnica adquirida a partir do estudo ou da prática, saber fazer. Deriva ainda do verbo *agere*, que significa impelir, marchar, avançar, ou seja, agir.

“O principal sentido da arte é, pois, a sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando, assim, a dialética de sua relação com o mundo.” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.105).

Na arte, os significados são imediatamente os dados e isso acontece não apenas pelo fato de o conteúdo expressivo não ser mediado¹, mas também por ele ser reflexivo, o que faz a atenção voltar-se para a forma e a matéria que o expressam. Nesse caso, os dados são os desenhos como forma de expressão artística.

Para John Dewey, a experiência refere-se a acontecimentos espontâneos e está entre o passado e as vivências posteriores. A experiência proporciona o resultado da inserção ativa do indivíduo no mundo. “O termo experiência pode ser interpretado como referência seja à atitude empírica, seja à atitude experimental. O ato experiencial não apresenta rigidez fechada e sim vivacidade e, portanto, cresce. Para o autor “[...] a experiência ainda inclui a reflexão, que liberta da influência cercante dos sentidos [...]” (DEWEY, 1979, p.199). No referente à atitude do filósofo e daqueles que aceitam as suas conclusões, há o esforço para conseguir uma visão da experiência a mais unificada, coerente e completa possível” (DEWEY, 1959, p 357). A experiência é um arco pelo qual brilha o mundo a ser conhecido, cujas margens se esmaecem para sempre e sempre quando se caminha [...]” (DEWEY, 2005, p.201).

A experiência, quando se relaciona à arte se diferencia, havendo uma troca com o mundo, entre o percebido da natureza e

1 Por exemplo, uma brincadeira é imediata, mas o seu conteúdo não, porque consiste em uma mediação de materiais, através de ideias extraídas das experiências passadas

o interpretado pelo imaginado “[...] a experiência imaginativa acontece quando vários materiais de qualidade sensorial, emocional e significativa se juntam em uma união que marca um novo nascimento no mundo [...]” (DEWEY, 2005, p.279). Assim, a imaginação significa uma assimilação afetiva e individual do alcance pleno de uma situação e “[...] a emoção é um dos modos de sentir [...]” (DEWEY, 2005, p.30). A arte, uma questão de sentidos, é a substância a ser compreendida, e o seu conteúdo expressivo está inserido na matéria sensorial.

O pensar comum direciona-se ao enriquecimento dos objetos proporcionando um sentido e um pensar reflexivo para dar significado ao produto com um fim emocional. Pelo significado, um acontecimento deixa de ser um incidente e passa a ser algo a dirigir a atividade, tornando-se um valor no objeto percebido. A arte está plena de sentidos para levar à compreensão, e o seu conteúdo expressivo está inserido na matéria de maneira sensorial e direcionado à percepção do objeto observado.

A melhor maneira de pensar, a ser considerada [...] é chamada pensamento reflexivo [...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...] cada idéia engendra a seguinte com o seu efeito natural [...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p. 13-14).

A experiência está contida também na recompensa pela interação entre o organismo e o meio ambiente e quando plenamente realizada, ela se transforma em entrega, participação e compartilhamento de lembranças. Dessa forma, a memória visual adquirida pela experiência constitui-se bagagem para a expressão artística.

O homem constrói suas concepções, seus valores e suas crenças, a partir de suas experiências, de suas ações. O seu modo de ver o mundo e agir nele vai se formulando ao longo de sua vida, a partir daquilo que o indivíduo vivencia no dia-a-dia, no meio em que está inserido. Conforme Severino (2006):

Está definitivamente superada a ideia metafísica de que o nosso modo de ser se definiria por uma essência, entendida esta como um conjunto de características fixas e permanentes, ideia consagrada pelos filósofos antigos e medievais quando afirmavam que o agir decorre do ser., mas justamente aqueles aspectos pelos quais somos especificamente humanos são aspectos que não estão dados *a priori*, eles são constituídos graças a nossa prática (SEVERINO, 2006).

A educação exerce um papel primordial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Por essa afirmação, é fácil perceber que o futuro de um aluno que é instigado, que desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão.

A arte também foi utilizada na geometria, na construção da representação de espaço. Como a perfeição era prioridade nessa fase, Leonardo da Vinci (1452-1519), fez vários experimentos nessa perspectiva como a construção de materiais bélicos, para o voo e também contribuiu para a anatomia humana.

A realidade atual apresenta-se, muitas vezes, violenta e hostil, carregada de desumanidade e destruição, e todos, crianças e adultos, tornam-se vulneráveis neste contexto. Kramer (2003) reflete sobre essa realidade, entendendo-a como uma barbárie e defende que, para a superação da mesma, a educação deve se dar numa perspectiva que conduza os educandos para uma humanização, de modo que se estabeleçam experiências de socialização, de trabalho coletivo e de valorização de si e do outro. É preciso formar o homem para que ele seja capaz de ler e escrever o mundo em que vive, isto é, para que ele tenha condições de analisar a realidade e, assim, criar estratégias para modificá-la no que for preciso, de modo que o mundo se torne um espaço de partilhamento de cultura e de construção da paz.

Observa-se que a Arte vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano. Fusari (1992, p. 16) suscita o seguinte questionamento: "que importância é esta que se está dando à Arte e faz com que ela tenha um espaço

também na Educação em geral e escolar? ” E propõe que “o fundamental é entender que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos”. Depreende-se que a capacidade de criar é intrínseca ao homem, porém, ao longo da história da educação, esta área do conhecimento humano não vem sendo reconhecida como tal. Assim, faz-se necessário que o Ensino de Arte seja discutido dentro das especificidades inerentes à sua área.

A inclusão da arte no currículo escolar se justifica pela sua capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas. As artes contribuem, também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, conforme ressalta Santoro (s/d) em seu artigo “Uma luta por um ensino menos mecanizado”.

Na contemporaneidade, as diversas formas e estilos de arte utilizadas no passado são consideradas, valorizadas e utilizadas para as variadas formas de produções artísticas. A arte continua transmitindo a emoção que seus criadores colocaram em cada obra, uma forma de expressão humana. Com a arte o homem passa a transmitir seus anseios, seus desejos, suas frustrações, enfim, sua personalidade. O inconsciente humano encontra na arte uma forma de se relacionar com o meio, livre de preconceitos.

Segundo Kramer (2003), a cultura é uma junção de tradições, costumes, valores, história e experiências que se manifestam por meio das danças, das roupas, da música, das festas etc. A autora entende que a criança precisa conhecer e vivenciar a cultura na qual está inserida, para, a partir daí poder fazer parte da construção cultural, que é dinâmica e, assim, está em constante transformação. As artes partem das manifestações culturais, desse modo, é importante que as crianças as vivenciem e produzam, pois, assim, podem reconhecer-se como também produtoras dessa cultura.

Inclusive na escola, a arte passa a ser utilizada como uma maneira de ensinar os mais diversos conteúdos. A expressão “educação através da arte”, criada por Herbert Read em 1948 e, posteriormente, chamada de Arte- Educação foi uma das ideias mais utilizadas sobre o ensino de Arte e teve a contribuição de outros autores, como Viktor Lowenfeld que tratava da potencialidade criadora da criança.

Para tanto, é necessário que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a expressão livre, e que, neste processo, ela possa se conhecer e conhecer os outros, formando-se integralmente. As artes, em todas as suas modalidades, exploram, inevitavelmente, a expressão, a criatividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa.

As artes plásticas assumem um papel de grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização da criança. O significado de artes plásticas, nada mais é do que uma forma de moldar, reestruturar, modificar diversos tipos de materiais para expressar sentimentos e ideias. Esse nome vem da ideia da essência do plástico, que enquanto líquido, pode se transformar em vários objetos com o uso da criatividade. Com as artes plásticas, o professor mostra aos alunos as transformações e reutilizações que podem ocorrer com diversos materiais que seriam jogados no lixo, por exemplo, na confecção de brinquedos para eles próprios. É com a criação artística que os alunos desenvolvem suas expressões, sua personalidade e sua autoestima. Nesse sentido, Bessa (1972) ressalta que:

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca liberação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades (BESSA, 1972, p. 13).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação. Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas. Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma. Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998, p.30, v.II) encontramos que: A autoestima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se têm por ela e da confiança, da qual é alvo. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitado os seus hábitos, ritmos e preferências individuais.

Lanier em 1984, já defendia a ideia de que as artes devam estar presentes no currículo escolar pelos benefícios que apenas elas oferecem à educação e não por suas contribuições nesses campos de desenvolvimento.

Conforme Alencar (1990) existe fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos. Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repressões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Na contemporaneidade, as diversas formas e estilos de arte utilizadas no passado são considerados, valorizadas e utilizadas para as variadas formas de produções artísticas. A arte continua transmitindo a emoção que seus criadores colocaram em cada obra, uma forma de expressão humana. Com a arte o homem passa a transmitir seus anseios, seus desejos, suas frustrações, enfim, sua

personalidade. O inconsciente humano encontra na arte uma forma de se relacionar com o meio, livre de preconceitos.

Inclusive na escola, a arte passa a ser utilizada como uma maneira de ensinar os mais diversos conteúdos. A expressão "educação através da arte", criada por Herbert Read em 1948 e, posteriormente, chamada de Arte- Educação foi uma das ideias mais utilizadas sobre o ensino de Arte e teve a contribuição de outros autores, como Viktor Lowenfeld que abordava a potencialidade criadora da criança.

ENSINO DE ARTE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE RORAIMA

A Criação do CAP-UFRR teve o propósito de integrar ações educativas e ao mesmo tempo garantir qualidade acadêmica dos cursos de Licenciaturas constituindo campo de experimentação e pesquisa na área de ensino-aprendizagem, promovendo qualidade constante dos resultados educacionais.

Sendo assim, O Colégio de Aplicação da UFRR, tem sua própria característica física e pessoal. Seus alunos são formados de faixas e características sociais heterogêneas, o que desperta no corpo docente, a realização de um trabalho consciente e cidadão.

Os PCN-Arte foram estruturados na Proposta Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Nessa proposta, os conteúdos estão articulados dentro do processo de ensino e aprendizagem; eles se apresentam por intermédio de ações, em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar a Arte.

Segundo essas diretrizes, – a proposição sobre aprender e ensinar Arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de Arte para todo o ensino fundamental – (BRASIL, 2000, p.19). Nesse contexto, a mediação do professor é importante, cabe a ele escolher e direcionar as atividades.

Em todos os ciclos do Ensino Fundamental, a área de Arte abrange quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas resultantes das novas tecnologias; Música; Teatro e Dança. Os próprios Parâmetros

Curriculares tratam da dificuldade do professor polivalente em Arte, que, desde a instituição da Educação Artística no currículo pela Lei 5692/71, passa a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas ou Educação Artística). (PCN, 1997, p. 29).

O objetivo do ensino da Arte é propiciar a capacidade de criação e produção bem como e o aprendizado estético, nas linguagens artísticas definidas nas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Parte-se do princípio de que, na contemporaneidade, a comunicação e expressão são essenciais, pois o aluno, por meio delas, expande seu conhecimento, desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação.

No Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, as artes são contempladas com generosidade dentro da disciplina arte nos contextos dos eventos culturais que acontecem durante ano letivo. O colégio desenvolve projetos interdisciplinares, dos quais grandes partes estão relacionadas direta ou indiretamente com as artes, em suas várias linguagens (teatro, artes visuais, dança e música).

Para Bertoncini (2011, p. 91), a comunicação e expressão, além de expandirem os conhecimentos dos alunos, também fortalecem suas relações com o mundo, tanto interna como externamente. A Arte também contribui para a capacidade de o aluno relacionar-se com outras disciplinas e outras culturas, ampliando seu conhecimento interdisciplinar e sua percepção sobre o que está a sua volta. Isso tudo possibilita que o aluno tenha um olhar crítico acerca do que existe, criando condições para mudar a realidade.

Sendo assim, no CAp-UFRR, o ensino da arte é assegurado na proposta curricular: indireta, através dos projetos interdisciplinares e; direta, durante as aulas de arte. A arte é fundamental nas atividades coletivas: "algumas atividades que envolvem toda a escola são baseadas principalmente no trabalho das artes". No colégio, há o reconhecimento do valor ensino de Artes na formação do indivíduo, pois a arte faz parte da vida humana em todos os aspectos, os professores na instituição aderem ao pensamento de Moran (2014, p. 34) ao afirmar que: "Não basta dar aula expositiva para conhecer. Concordamos então que a prática deve estar sempre vinculada ao

saber e que deve ser integrada ao ensino, na rotina escolar; nada mecanizado e em desuso”.

Das propostas apresentadas pelos PCN para o ensino de Arte; entre elas, a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, que traz a ideia de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística está presente no ensino deste ensino no Colégio de Aplicação.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementação à formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico, que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (PCN, 1997, p. 31)

Essa proposta baseia-se em três campos conceituais: o conhecimento da história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico. Sem desvalorizar o processo criativo como parte integrante da experiência artística, a Proposta Triangular traz para o ensino de Arte a necessidade de uma alfabetização visual que traga um equilíbrio curricular entre o “pensar”, o “fazer” e o “fruir” arte.

De acordo com Moran (2014), na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar a consenso sobre as atividades de pesquisa e a melhor forma de apresentá-la para a classe.

Assim, pode-se perceber que a arte é, portanto, o campo ideal para aquisição de conhecimento emocional e cultural de todo ser humano, uma vez que por meio dela, ou melhor, dentro dela, se encontram a criança, o adolescente e o adulto que se torna e que convive dentro de todo ser humano, e este é o pensamento e a prática dos docentes do Colégio de Aplicação da UFRR.

A escolha e a organização de conteúdos gerais de Arte têm como fundamento a depuração de alguns critérios, que igualmente

conduzem o delineamento dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (BRASIL, 2000). Esses conteúdos estão articulados dentro do contexto dos três eixos norteadores: 1 - a produção: refere-se ao fazer artístico dos alunos e dos produtores de Arte; 2 - a apreciação: refere-se à apreciação de arte e do universo; 3 - a construção: refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal e dos colegas, não necessariamente nessa ordem.

A arte, na educação, visa, portanto, redimensionar o sistema educativo de maneira a valorizar as formas de ser inatas ao homem. O trabalho educativo no campo da arte no Colégio de Aplicação da UFRR, como em qualquer outro campo, inicia por um questionamento a respeito do homem e o significado de sua existência.

Segundo Barbosa (2008, p. 99), "a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a Arte é capaz de proporcionar".

Na visão de Azevedo (2007), a arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos.

A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo (AZEVEDO, 2007, p. 123).

No Colégio de Aplicação da UFRR, o conteúdo programático da disciplina Artes contempla no decorrer do ano letivo e de modo equitativo, as quatro competências artísticas: Arte Visual, Música, Dança e Teatro. O interessante na instituição de ensino, é que durante as aulas prática a sala de arte pode ser, e é visitada por outras pessoas, inclusive professores que passavam pela porta, no intuito de apreciar trabalhos em andamento, como se estivessem visitando um ateliê.

PROFESSORES DE ARTE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFRR

A investigação da concepção docente acerca do saber ensinar arte manteve afinidade com o movimento que tem se consolidado nas últimas décadas questionando as condições de ensino dessa disciplina e apontando alternativas de superação de ranços forjados ao longo da história da educação brasileira.

A proposta pedagógica dos professores Educação-Arte do Colégio de Aplicação da UFRR, é oferecer um espaço onde a trajetória de fazer-pensar-analisar-refletir na Arte, seja disponibilizada de forma singular para os alunos da instituição, tanto individualmente como coletivamente. A ideia central é a disponibilização de um ateliê, para o desenvolvimento de experiências sensíveis, com a proposta de dialogar e trazer novos métodos, técnicas, conceitos e fundamentações para o cotidiano tanto em sala de aula, como fora dela, é a demonstração de afinidade que nossos professores manifestam ao dialogarem com a arte e com seus alunos.

Sabemos que a afinidade que o professor pode manifestar com o ensino de qualquer disciplina do currículo escolar não basta para a garantia de um bom trabalho. Mais que isso, os conhecimentos e os fundamentos que domina são decisivos no momento de garantir-lhe êxito na docência, são eles que permitirão o planejamento e a consecução de situações de aprendizagem significativas assim como a continuidade do processo formativo.

A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. [...] Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens; do incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. A proposta é um aprendizado contínuo (SETTON, 2011, p.103).

Portanto, o professor é elo entre aluno e novos saberes. Deve persistir em uma formação continuada buscando novas práticas pedagógicas, informação e utilização dos recursos acessíveis na escola para aprimorar os conteúdos ministrados, é o que tem

acontecido na prática pedagógica referente às dimensões científica, filosófica e artística do saber na instituição em estudo.

Pensando a concepção docente sobre o ensino da arte foi possível identificar a produção teórica de Fusari e Ferraz (1993) as quais, em suas publicações, desenvolveram os seguintes temas: uma análise desse ensino no percurso da história da educação brasileira, a presença da disciplina no currículo escolar, a apresentação de programa para o ensino da arte assim como uma exposição acerca do saber arte e saber ser professor desta área.

Atentando para o pensamento defendido pelas autoras percebemos que Fusari e Ferraz (1993), ao enfatizarem as transformações que devem acontecer no ensino da arte, apresentam o saber docente como uma condição fundamental. De acordo com as autoras

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte (p.49).

O saber do professor, considerado como aquilo que eles dominam e praticam, é referendado pelas autoras como parte da constituição de um “competente trabalho” no ensino da arte. Significa dizer que os saberes funcionam como referenciais que impactam a condição do ensino, podendo assim ampliar ou mesmo limitar resultados.

A formação docente, em qualquer área do conhecimento, não se dá apenas nos cursos de licenciatura, mas também se efetiva mediante a participação do sujeito em eventos, cursos livres, profissionalizantes, entendendo-se que deles emergem conhecimentos que possibilitam a atuação em determinada área. No entanto, acompanhando as determinações oficiais, a legitimação para a docência em estabelecimentos de ensino, no caso das escolas, só se torna possível mediante a obtenção da titulação acadêmica.

Entendendo que a obtenção do título de licenciado numa das linguagens artísticas - Música, Dança, Teatro e das Artes Visuais - atesta, em termos legais, a habilitação para o ensino de Arte, consideramos importante refletir sobre a situação da formação docente no Brasil representada pela licenciatura nas linguagens artísticas.

Na formação docente para o ensino artístico Varella (1988, p. 115) ainda acrescenta que “por muitos anos, no Brasil, o CIAE foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino - o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro”.

Ainda a respeito da referência em que se constituiu a Escolinha de Arte do Brasil para a formação de professores nesse período, Barbosa (1984) comenta que:

As práticas das escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais criadas no Brasil depois de 1958. Convênios foram estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, chegando mesmo as Escolinhas a ser uma espécie de consultores de arte-educação para o sistema escolar público. Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador (p.15).

Como consequência da introdução do ensino da Educação Artística sem que para tal se contasse com cursos voltados para a formação dos professores, constatou-se que artistas e professores de outras áreas atuavam no ensino da disciplina. Segundo Vasconcelos e Sales (2006):

A carência de profissionais com a titulação exigida para a docência no ensino superior, médio e fundamental de e com formação específica conhecimentos nas mais diferentes modalidades de arte fez com que artistas e profissionais da área de educação com habilidades artísticas passassem a se preocupar com o ensino de arte (VASCONCELOS E SALES, 2006, p.16).

A prática do professor de arte dentro da aula de Educação Artística anunciará a sua concepção filosófica de homem e de

sociedade. A metodologia de ensino por ele utilizada “falará” dessa concepção.

O fato do ser humano sujeitar-se ao discurso do Outro faz dele um sujeito das determinações sociais da cultura que dita as normas para a sua conduta. Sujeito é aquele que é determinado pelas significações imaginárias da sociedade em que vive. (CASTORIADIS, 1982). No processo cultural de hominização, esse sujeito poderá vir a ser um sujeito-autônomo ou um sujeito-heterônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as experiências didáticas e metodológicas do ensino das artes visuais, e teve como objetivo analisar a abordagem do ensino das artes na educação básica, além de identificar as estratégias de ensino desenvolvidas para o ensino das artes visuais do ensino fundamental e compreender se as Artes Visuais realizadas com métodos diferenciados podem desenvolver um ensino significativo na educação básica.

Dentro desse contexto, percebe-se que, apesar do reconhecimento da contribuição da arte no desenvolvimento crítico, social, apesar de tantas tendências pedagógicas, de parâmetros e leis que visam melhorar a educação como um todo, ela ainda não é acessível a todos e, muitas vezes, nem praticada.

No Ensino da Arte, por meio da pesquisa realizada, percebemos ainda a arte como reprodução de estereótipos, um recurso para complementar alguma atividade ou apresentação de uma nova técnica. As bibliografias encontradas que propõem atividades artísticas ainda estão ligadas a técnicas e não relacionam, por exemplo, a utilização da história da arte. Primeiramente, porque ele deveria ter algum conceito sobre o assunto e, depois, por não ter uma coordenação específica que acompanhasse seu trabalho em sala de aula priorizando a arte-educação.

Entende-se que o processo de aprendizagem por meio da arte auxilia na alfabetização estética, ou seja, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica e no estudo das condições e dos efeitos da criação, estando sempre ligado à imaginação e à criatividade, importantes características da faixa etária analisada e que,

cada vez mais, vem perdendo espaço para atividades de repetição e preparação para a Educação Básica.

A Arte na escola será valorizada se professores, coordenadores e gestão tiverem consciência de que a Arte é importante para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos e que ela não é menos importante que outras disciplinas, mas contribui com elas em relação de igualdade.

Finalmente, a aula de Arte só será valorizada se deixar de ser vista por pais e/ou responsável, alunos, sociedade em geral e alguns professores como uma aula de passatempo, de relaxamento sem importância, e que a escola compreenda que, dentro dela, assim como na vida, um assunto importante não precisa ser chato, e que o sério pode ser muito divertido.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando A. G. **Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/Educação Especial.** In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.* 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-104.

Alencar, E. M. L. S. (1993). **Criatividade.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte-educação: Conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1980.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2007

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: 5a a 8a séries do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais: 5a a 8a séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEWEY, John. **O ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. Ed: Cortez, São Paulo, 2003.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil: A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental**. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2010.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortês, 1992.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1996. 71

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: Leitura e Escrita**. SP: Ática, 2001.

LANIER, V. 1984. **Retornando Arte à Arte-Educação**. Ar'te.

SETTON, Maria Graça Jacintho. **Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade.** Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____, José Manuel. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança.** 2014. Disponível em: Acesso em: 5 maio 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico.** In: ENCONTRO DE PESQUISA DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: UNINOVE, 2006.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta.** In: BARBOSA, Ana Mae (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 2, p. 27-34.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.034](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.034)

ESTUDO DE AULA: UMA METODOLOGIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A APRENDIZAGEM

Deise Cristiane Dereti Gaio
Elcio Schuhmacher

RESUMO

O texto que segue traz um conjunto de ideias para estimular as reflexões sobre as metodologias utilizadas no desenvolvimento profissional e a relação destas com a aprendizagem dos alunos. Ele está organizado em quatro partes: (i) identidade do professor – a qual trata dos saberes constituintes à identidade profissional e como estes vão sendo estruturados; (ii) desenvolvimento profissional – apresenta a relação entre a necessidade da formação inicial e a importância da reflexão contínua sobre prática; (iii) uma metodologia colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores – traz um exemplo de capacitação em serviço por meio da investigação da própria prática do professor; (iiii) estudo de aula – o surgimento e a disseminação – mostra as características da metodologia de Estudo de Aula como oportunidade de desenvolvimento profissional com proposição de ensino e como esta foi tomando espaço pelo mundo. Os resultados obtidos pelo estudo bibliográfico mostram que a postura reflexiva colaborativa dos professores por meio da metodologia de Estudo de Aula promove o desenvolvimento profissional e contribui diretamente na aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Estudo de Aula - Desenvolvimento Profissional - Metodologia Colaborativa

INTRODUÇÃO

O contexto global demanda um movimento intenso de transformação em que a educação deve estar inserida no sentido de se adequar ao cenário atual o qual requer profissionais dotados de competências teóricas e práticas para atuar em ambientes educacionais, munidos de instrumentos que desenvolvam habilidades compatíveis com os avanços que compõem as múltiplas atuações sociais.

Isso requer do professor uma postura de abertura a quaisquer oportunidades de desenvolvimento tanto no plano pessoal quanto no profissional, visto que, ao se tratar do ofício de professor a formação¹ continuada constitui-se uma dinâmica contínua, considerada não facultativa, tal sua relevância para o bom desempenho do professor. Por isso, o objetivo do texto a seguir é refletir sobre a identidade do professor e a contribuição da metodologia de Estudo de Aula para a promoção do desenvolvimento profissional. O escrito faz parte de um trabalho de mestrado para capacitação² de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que se encontra em andamento.

Tendo em vista a diversidade de alternativas ofertadas como forma de promover o desenvolvimento profissional do professor o Estudo de Aula assume relevância pelo fato de valorizar a prática do ambiente escolar gerando significativas oportunidades de engajamento dos sujeitos que participam desse processo, constituindo um grupo de trabalho colaborativo, com posturas investigativas a respeito do próprio contexto de atuação, tendo como meta a aprendizagem dos alunos e favorecendo o desenvolvimento profissional do professor por meio da capacitação em serviço.

- 1 De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010) formação na perspectiva pedagógica se refere a qualificação por meio de curso, diploma, sistema ou programa de formação de professores. É um processo de aquisição e melhoria de conhecimentos, que implica em adquirir saberes por sujeitos que estão em aprendizagem.
- 2 Com base em leituras feitas e para melhor compreensão do uso do termo no texto que segue entende-se que capacitação docente é parte integrante da formação continuada. Trata-se de um conjunto de atividades pedagogicamente planejadas e visa desenvolver as habilidades através do desenvolvimento de competências com base na necessidade, para maximizar os resultados.

METODOLOGIA

Este estudo foi produzido a partir da pesquisa bibliográfica tendo como base de dados os livros e os artigos científicos que descrevem os temas em discussão, os quais se relacionam com o Estudo de Aula. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica traz ao pesquisador a vantagem da amplitude de cobertura dos fenômenos estudados, que em alguns casos seria impossível ao pesquisador ter acesso diretamente.

Partindo desse pressuposto fizemos uma pesquisa para levantar dados sobre o Estudo de Aula: iniciando pela origem, seguida da sua disseminação pelo mundo e chegando à introdução no Brasil até a situação atual. Consideramos essencial discutir questões como a formação da identidade do professor e a importância do desenvolvimento profissional, fatores que tem efeitos diretamente ligados à prática do professor em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Ser professor implica antes de tudo definir uma identidade que caracteriza a profissão e personaliza o ser humano que exerce tal ofício. Todavia, não é tarefa fácil, em que as respostas são encontradas a nível acadêmico, ou dependem meramente das determinações pessoais. Quando alguém manifesta o desejo, ou a intenção de ser professor, independente de quaisquer que sejam os motivos pelos quais definiu essa escolha, não consegue de imediato imaginar as proposições que serão incorporadas a sua prática. “Na verdade, acredita-se que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 28). É sobre esse aspecto que se justifica a complexidade da formação da identidade do professor.

Fazendo um comparativo sobre o trabalho e os seus objetos percebe-se a docência com um trabalho interativo e não inerte,

na medida em que o professor exerce a sua prática sobre o objeto denominado matéria viva. “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 28). Nesse sentido há um envolvimento entre o trabalhador (professor) e o objeto (aluno) e conseqüentemente, se há uma relação recíproca ambos são transformados, contribuindo para a formação da identidade do professor.

As relações de trabalho num contexto de interações humanas deixam o professor numa condição pela qual tem que expressar sua verdadeira humanidade, administrando as relações de poder inerentes às situações advindas. “Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou um comportamento de uma pessoa e sua identidade” (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 31). Cada objeto possui características próprias e impõem ao trabalhador alguns limites, no caso do objeto humano o trabalho trata de processos cognitivos representado por símbolos, que são materialmente inatingíveis. Esses dados simbólicos são gerados pela observação, interpretação e análise do contexto de trabalho interativo os quais vão caracterizando as relações entre as pessoas.

Para além das relações pessoais, a atividade escolar se revela ainda mais complexa do ponto de vista da formalidade, considerando questões técnicas, administrativas, de normas legais, de atividades cotidianas, de estrutura de funcionamento entre outras, que exercem poder sobre a prática do professor, como elementos controladores.

“Nesse contexto, a docência se aproxima bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas amplamente padronizadas” (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 43).

Por isso, o professor deve destinar atenção especial à influência que os procedimentos adotados em sua prática podem sofrer e não deixar que o espaço da sala de aula seja ocupado por uma imobilidade que não se justifica do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Quando se prima por esse objetivo da escola - de

ensino e aprendizagem - deve haver um movimento desvinculado de amarras que planejam as ações dos profissionais da educação.

“Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimento e intenções que surgem da atividade dela mesma”(LESSARD e TARDIF, 2014, p. 43). O desenvolvimento metódico de atividades que condicionam o funcionamento do sistema escolar pode tornar o ofício de professor burocratizado, controlado e omitir as informalidades que constituem a função do professor no sentido de ser flexível, permitindo viabilizar manobras entre o trabalho formal já estabelecido e aquele que revela as variáveis imprevisíveis de uma sala de aula, enaltecendo as relações humanas com seus sutis detalhes. “Nada é tão efêmero quanto às interações e os incidentes críticos em uma sala de aula” (PERRENOUD, 2002. p. 37). A influência que o professor estabelece sobre as relações determina gradativamente as características que dão forma a sua identidade profissional.

Nota-se então que entre as atividades conduzidas metodicamente e aquelas provenientes de interações entre o professor e os alunos há uma diferença, e ao percebermos essa compreensão podemos denominar de ação reflexiva. Nesse caso, não há alternativa ao professor a não ser assumir o papel de protagonista, adotando uma prática reflexiva. E partindo desse princípio ele deverá desenvolver um modelo próprio, baseado nas informações e reflexões sobre as quais têm disponíveis e agir da forma que considera mais adequada para cada situação. “A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação”(PAQUAY, *et al.*, 2001, p. 25). A sala de aula pode ser comparada a um jogo, ao qual em segundos é necessário refletir e agir para não perder a oportunidade e gerar problemas maiores, no caso de uma situação que exija ação imediata. Ou ainda, há momentos em que é possível refletir sobre a própria ação ou fato acontecido e elaborar esquemas que permitem uma intervenção de forma mais tranquila.

Na medida em que o professor vai atuando, por meio das relações entre seus pares e com os alunos, vão se constituindo os saberes práticos, os quais também podem ser denominados de experienciais e servem como fonte de reflexão para definir com

maior propriedade os novos esquemas de ação. Para Tardif (2014) esses saberes não provêm de formação, surgem no contexto real com múltiplas interações que representam condicionantes diversos. E são justamente esses condicionantes variáveis e imprevisíveis que vão formando os traços profissionais do professor. “Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência”.(TARDIF, 2014, p. 48)

Parafraseando Tardif (2014), podemos dizer ainda que o trabalho modifica o trabalhador, ou seja, a experiência faz com que ele passa a dominar progressivamente os saberes que são essenciais à sua prática, fornecendo as certezas relativas ao seu contexto de trabalho. Isso acontece simultaneamente, em meio a um conjunto de funções diversificadas e coloca o professor a prova de seus próprios saberes. Nessas situações precisa associar os saberes provenientes de sua formação inicial, de sua experiência de vida e da sua prática profissional. E às vezes, num espaço de tempo reduzido agir, mostrando a sua competência.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 61).

Sob essa perspectiva fica difícil elencar quais são os saberes necessários à formação da identidade do professor reflexivo. Melhor dizer que são múltiplos saberes, porém, sua efetividade só tem sentido na relação com os demais. Os saberes necessários ao professor são aqueles que o tornam capaz de ensinar e colocam o aluno em condições de aprender. Esses saberes desenvolvem a competência profissional e oferecem possibilidades os alunos. Quando compartilhados com o grupo esses saberes têm maior abrangência e podem ser analisados de forma reflexiva, sob o olhar de várias concepções, em função de diferentes contextos.

Mas, é possível, de acordo com Tardif (2014), identificar sua origem e os modos que esses saberes são integrados ao trabalho do professor:

1. Os saberes pessoais – construídos no ambiente de vida familiar e transmitidos pela socialização nas relações primárias.
2. Os saberes da formação escolar – adquiridos na escola em diversos níveis de ensino por meio dos profissionais de educação.
3. Os saberes para formação de professor – oriundos de estabelecimentos de formação de professores, cursos, estágios... e socializado pelos profissionais das instituições de formação de professores.
4. Saberes dos programas de livros didáticos – provenientes de ferramentas acessíveis aos professores e empregado para adaptação de tarefas.
5. Saberes da experiência profissional – adquiridos na prática do ofício e com os pares, vai sendo incorporado sucessivamente ao trabalho do professor.

Munido desses saberes os professores elaboram seus esquemas de ações e a partir deles vão compondo seu saber profissional. Ao desempenhar suas atividades Tardif (2014), os professores se deparam com um conjunto de interações personalizadas, não superficiais, de caráter afetivo, cognitivo e interpessoal, que absorvem a personalidade do trabalhador no desenvolvimento do trabalho. O professor carrega consigo os seus saberes, oriundos das suas experiências de vida e é o produto da relação com esses saberes que vai dar forma ao saber específico de cada profissional. Em outras palavras, o professor por meio da subjetividade incorpora a sua prática aquilo que é como pessoa.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os professores constituem hoje um grupo de grande importância devido à sua função social e como consequência dessa posição é extensa a lista de atividades inerentes a essa profissão. Para conseguir desempenhar a sua função o professor precisa assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.

Segundo Ponte (1995) a noção de desenvolvimento profissional é próxima da noção de formação, porém não é equivalente.

Ponte (1998) destaca diferenças entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional:

“a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.” (PONTE, 1998);

Sobre a diferença citada pelo autor, é importante dizer que ao contrário da formação, no desenvolvimento profissional o movimento acontece de dentro para fora, tendo o professor um papel fundamental no seu crescimento profissional, há a disposição de desenvolver as potencialidades, enquanto na formação volta-se para as carências do professor. Vale acrescentar ainda que na maioria das vezes as formações são organizadas pelas instituições nas quais os professores têm vínculos empregatícios e por isso, eles têm a obrigatoriedade de participar. Já o desenvolvimento profissional vai além da frequência em cursos, tem como princípio a necessidade, então a probabilidade de atender as particularidades é maior.

Na capacitação de professores, geralmente, é predominante a parte teórica, compartimentada por disciplinas e com orientações de forma generalizada. Mas o professor não atua sozinho, ele age na interação com os alunos. Diante disso, o desenvolvimento profissional por meio das múltiplas formas de se efetivar considera essencial a teoria e a prática de forma interligada e sob esta dinâmica oferece ao professor a possibilidade de elaborar estratégias, desenvolvendo suas potencialidades. Nesse caso, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores devido à possibilidade de construção coletiva de saberes. A prática permanente da escola é extremamente formativa e os sujeitos que fazem parte do contexto podem se envolver nessa construção coletiva.

Ponte (1998) destaca algumas ideias fundamentais sobre o desenvolvimento profissional de professores e no sentido de sua promoção. A formação inicial é imprescindível a qualquer nível de ensino, ela deve ser a base profissional do “professor”, entretanto o

desenvolvimento profissional necessita acontecer ao longo de toda sua carreira. Para que isso aconteça cada vez mais são destaques os contextos colaborativos que favorecem o desenvolvimento profissional formal, incentivando o trabalho investigativo sobre questões que dizem respeito à prática profissional docente.

As instituições de formação, as escolas precisam se adequar às condições, às necessidades dos professores para fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional. Pensar em desenvolvimento profissional exige mais que escolher um tema e um profissional para “palestrar” aos professores num dia de formação e posteriormente, solicitar um relatório para análise de resultado. “Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências” (PERRENOUD, 2002, p. 24).

As exigências quanto ao desenvolvimento profissional do professor vão além daquelas representadas por títulos acadêmicos, exigem eficácia na prática em sala de aula. Isso requer a combinação de elementos teóricos com situações reais e que os resultados dessas relações apresentem como produto a aprendizagem.

Como elemento constituinte da identidade do professor um aspecto fundamental é o seu desenvolvimento profissional que integra fatores de ordem pessoal, social e educacional, sendo que estes não podem ser apresentados de maneira isolada, parecendo distantes, quando fazem parte de um mesmo contexto. “Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 141). Como a sociedade está em constante movimento, e para estar preparado para atuar de forma a atender as exigências da função o professor precisa atualizar seus estudos e sua prática pedagógica, garantindo assim a sua autonomia. Está posto como requisito indispensável ao professor a condição de aprendizagem permanente e é no contexto de trabalho, mais especificamente, na sala de aula que as possibilidades aparecem, por meio de procedimentos que permitem criar e recriar estratégias individuais e colaborativas.

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2002, p. 24).

Essa iniciativa de reflexão permanente tem necessidade de ser incorporada à prática do professor. Afinal, as instituições escolares precisam repensar o seu papel diante de tantas exigências, para promover um ensino com os perfis estabelecidos pela sociedade emergente. Porém, é oportuno mencionar que diante de tamanha complexidade a escola não pode assumir essa responsabilidade sozinha, ela é apenas um caminho importante de mudança e sobre este aspecto a formação continuada de caráter colaborativo tem se configurado forte aliada, pois permite auxiliar o professor na tomada de decisões e incentiva na busca de soluções mediante ações reflexivas. “A reflexão sobre a própria ação e sobre os esquemas de ação motiva o ator a inserir-se em sistemas sociais e a relacionar-se com os outros. Todos nós participamos de sistemas de ação coletiva” (PERRENOUD, 2002, p. 40).

A formação continuada do professor tem uma representatividade social significativa, quando fundamentada na real necessidade do seu espaço de atuação profissional. A exigência de seres humanos autônomos, dinâmicos, dotados de habilidades capazes de interpretar e fazer uso dos recursos tecnológicos deixa claro que a escola deve seguir outros paradigmas de propostas educacionais, nos quais as aprendizagens tenham significado e aplicabilidade para a vida.

UMA METODOLOGIA COLABORATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A formação inicial do professor é fundamental, considerando que os saberes teóricos e técnicos são importantes ao trabalho pedagógico. Mas, o desenvolvimento profissional oportuniza estudos contínuos para fornecer instrumentos que possibilitam a

superação dos desafios inerentes ao dia a dia da profissão. Para Perrenoud (2002), o professor que assume uma postura reflexiva não se limita a formação inicial, nem tão pouco se satisfaz com aos anos de prática, mas sim, reavalia os seus objetivos e procedimentos para compreender suas falhas e projetar o futuro. Essa postura não se constrói de forma espontânea, é um processo reflexivo contínuo de formação de identidade profissional.

Observa-se nos últimos anos a crescente demanda por mudanças na forma pela qual se ensina e em contrapartida um aumento relativo à formação continuada em serviço, ampliando dessa forma as possibilidades de desenvolvimento da competência profissional.

Mesmo assim, parece que todo o esforço destinado à formação em serviço ainda apresenta resultados lentos, frente aos desafios que a escola encontra hoje. A diversidade presente em sala de aula faz com que o professor tenha que romper barreiras jamais imagináveis há pouco tempo atrás, superar crenças, mudar concepções e saber lidar com diversas frentes distintas ao mesmo tempo. Tendo em vista essas considerações, fica evidente que o desenvolvimento profissional do professor é um processo que tem necessidade de se estender durante toda a sua vida e deve partir de dentro para fora, levando em consideração o contexto ao qual está inserido, porque este faz parte de sua vida social.

Quando nos referimos à importância de considerar o contexto do profissional é no sentido de não ser possível separar as dimensões: pessoal, social, cultural, entre outras, que estão diretamente ligadas ao ser humano – professor. “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2014, p. 68). Outra questão importante a ser destacada é que a formação continuada deve partir da necessidade da escola, incentivando assim o profissional na busca de respostas para situações reais.

Pensando nessa perspectiva, segue a apresentação de uma metodologia de formação de professores, denominada Estudos de Aula.

Os Estudos de Aula vêm como uma resposta às necessidades de formação dos professores, as quais emergem da sala de aula e do cotidiano da escola.

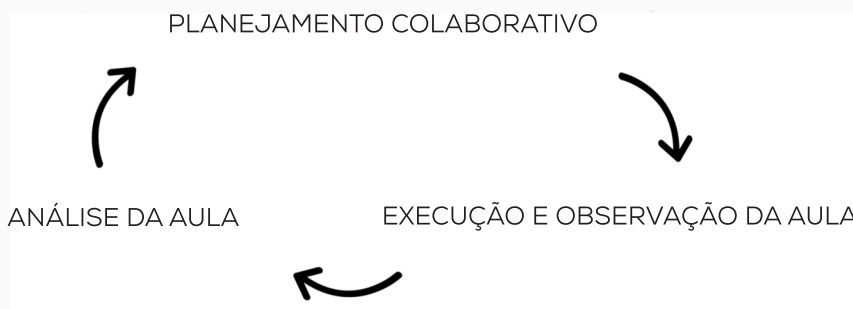
Esta metodologia de formação busca atender às necessidades levantadas pelos professores sobre as necessidades de aprendizagens dos alunos e de ensino pelos professores, invertendo o eixo dessa formação, ou seja, parte da sala de aula e retorna à prática a partir do planejamento, da observação e da reflexão da aula. (UTIMURA, BORELLI E CURI, 2020, p. 3)

O estudo de aula tem como princípio promover o desenvolvimento profissional fazendo conexões diretas com a prática docente. Utilizar os conhecimentos e vivências de sala de aula e a partir desses elementos promover transformações que potencializam o ensino e a aprendizagem. É uma proposta de capacitação baseada na prática, com o propósito de obter resultados positivos em curto prazo, na aprendizagem dos alunos.

Porém, há desafios que surgem para a implementação de uma proposta de metodologia formativa dessa natureza, pois requer um trabalho colaborativo e reflexivo que não é fácil de estabelecer na realidade das escolas. Há necessidade de superar práticas conservadoras, de ter disponibilidade para trabalhar em grupo e de organizar uma logística de funcionamento que permita a realização de encontros para planejamento e avaliação/reflexão.

Essa metodologia está focada no estudo da aula pelo próprio professor e segue basicamente três etapas: planejamento, execução e reflexão sobre a aula. Sempre há preocupação com a melhoria do ensino e da aprendizagem, resultando no aprimoramento profissional. (SILVA E CURI, 2018) No entanto, pode apresentar muitas variantes, mas todas têm como eixo principal o trabalho colaborativo de natureza reflexiva.

A figura 1 ilustra um exemplo de sequência de etapas de Estudo de Aula.



Para melhor compreender como se desenvolve na prática o Estudo de Aula seguem as etapas, que podem ser alteradas de acordo com o contexto. De acordo com Silva e Curi (2018), o início se dá com a escolha de uma questão de ensino de interesse do grupo de professores e que deve ter objetivos relacionados à aprendizagem dos alunos, para o planejamento. Este é elaborado pensando em estratégias de atuação cabíveis para possíveis situações que possam ocorrer. No segundo momento acontece a realização da aula por um professor, enquanto os outros professores e pesquisadores do grupo observam e se possível filmam, com um olhar especial ao modo como os alunos resolvem as atividades. Detalhes como intervenções do professor e dos alunos são importantes de serem observados. Após o término da aula o grupo se reúne para refletir sobre os episódios observados num processo de aprendizagem profissional.

Após a análise da observação da aula, que permite identificar as dificuldades e as potencialidades encontradas o grupo pode decidir pela reformulação do planejamento e execução da aula em outro momento ou em outra turma.

Nesse caso, não existe um profissional “formador”, como centro do processo, com uma listagem de métodos a serem aplicados para posteriormente fazer a análise dos resultados. Trata-se de um processo interativo de planejamento e revisão da aula em que os professores trabalham colaborativamente com a finalidade de melhorar a aprendizagem, este é o fator preponderante e é sobre este aspecto que se destinam os esforços de todos os professores, principais envolvidos no Estudo de Aula. De acordo com Merichelli e Curi (2016), essa metodologia foi adotada em diversos países, incentivando a reflexão e colaboração entre professores, melhorando os planejamentos e com isso promovendo o desenvolvimento profissional. Por ser baseada em evidências, é possível avaliar a qualidade do ensino por meio dos estudantes, que apresentam melhorias na aprendizagem e o professor que executou a prática é que colhe as informações sobre o seu desempenho.

A participação num estudo de aula constitui uma oportunidade para os professores apreenderem questões importantes em relação aos conteúdos que ensinam às orientações curriculares, aos processos

de raciocínio e às dificuldades dos alunos e à própria dinâmica da sala de aula (PONTE *et al.*, p.870)

Quando o professor se envolve no processo formativo de Estudo de Aula, ele passa a fazer uma avaliação minuciosa do desenvolvimento da sua aula e obtém subsídios que possibilitam fazer inovações, utilizar abordagens diferenciadas para situações específicas e dessa forma vai tendo domínio do que e de como está ensinando. Essa dinâmica vai mudando a sua prática, promovendo a autoconfiança, indicando aspectos dos quais precisa fazer maior aprofundamento, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem e promovendo a qualificação profissional em serviço.

ESTUDO DE AULA – O SURGIMENTO E A DISSEMINAÇÃO

Mas o que seria a metodologia de Estudo de Aula? Para iniciar a compreensão do tema vamos à origem do termo. “O Estudo de Aula (EA) é uma tradução direta do termo japonês *jugyokenkyu*, que é composto por duas palavras: *jugyo*, aula ou lição e *kenkyo*, que significa estudo ou pesquisa”. (RODRIGUES, 2019, p. 50)

O EA teve início no final do século XIX, no Japão, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em matemática. (UTIMURA, BORELLI E CURI, 2020). Porém, foi se expandindo como aprimoramento profissional em diversas áreas educacionais.

Surgiu como uma necessidade de superação em sala de aula. Ainda hoje essa metodologia continua fazendo parte do contexto de formação dos professores japoneses, visto que possibilita um olhar para o planejamento, para a aprendizagem e para as dificuldades dos alunos, sob uma avaliação coletiva detalhada do desenvolvimento da aula.

No entanto,

(...) verificamos que a tradução de *Jyugyo Kenkyuu* pode variar de um país para outro. Nos Estados Unidos e no Reino Unido, *Lesson Study*; no Chile, *Estudio de Clases*; em Portugal, Estudo de Aula; e no Brasil, Estudo e Planejamento de Lições, Pesquisa de Aula, *Lesson Study*, *Lesson Study Híbrido* e Estudo de Aula. (UTIMURA, BORELLI E CURI, 2020, p. 3)

De acordo com Utimura, Borelli e Curi, (2020), no final da década de 1990 o *Lesson Study* foi ganhando atenção dos educadores e pesquisadores dos Estados Unidos como uma inovação na formação de professores, mas ainda é uma novidade para a maioria que está iniciando seu percurso profissional. Silva e Curi (2018) apontam que países da Europa, Ásia e América Latina também estão adotando essa metodologia, porém, adequando os objetivos e as etapas conforme a realidade cultural e social do país.

Como em outros países, no Brasil também esta metodologia está sendo difundida, mas ainda é pouco expressiva. Num levantamento feito em 2016 no Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa no Ensino Superior (CAPES), foram encontradas apenas cinco Dissertações e nenhuma Tese com esta temática. Além destas, alguns outros estudos sobre o tema encontram-se em andamento, envolvendo grupos colaborativos de professores que trabalham com Anos Iniciais. (SILVA E CURTI, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas a partir do estudo bibliográfico feito mostram que ser professor exige um repertório de competências que não são apreendidas somente na formação inicial, elas também vão sendo adquiridas durante o percurso de atuação e precisam ser aperfeiçoadas para tomar a forma mais adequada a cada situação. Sendo assim, a formação continuada é condição essencial ao desenvolvimento profissional e sob esta perspectiva é interessante identificar a necessidade de aperfeiçoamento que o professor tem e a partir desta necessidade traçar os objetivos para o seu processo de capacitação.

Ao compor a sua identidade o professor transpõe para a prática o conjunto de saberes que o constituem como pessoa: o repertório de conhecimentos proveniente do contexto de convívio pessoal, os conhecimentos adquiridos pela formação profissional e as características que formam a sua personalidade. Isso tudo acontece simultaneamente e tem potencial de produzir um ciclo permanente de aperfeiçoamento que se for orientado por uma postura reflexiva regular pode ser incorporado pelo professor e construir competências para desenvolver a prática docente.

No entanto, o trabalho docente só tem sentido se os esforços forem concentrados com a finalidade de aprendizagem, e dessa forma, é importante pensar a respeito de algumas competências indispensáveis ao professor: conhecer o modo como os alunos aprendem, saber sobre o conteúdo e os seus objetivos e ainda a ter conhecimento a respeito do planejamento e da execução da aula. A capacidade de gerenciar esses importantes componentes vão dando forma à identidade do professor, fazendo com que reconheça situações de aprendizagens e fique atento às dificuldades, tendo que fazer intervenções diferentes para atender a demanda de ensino.

Quando o professor adquire a habilidade de refletir sobre a sua prática e percebe que tem necessidade de fazer alguma mudança surge a oportunidade de desenvolvimento profissional e nesse momento é apropriado buscar a capacitação adequada à situação emergente. O Estudo de Aula, apresentado aqui, é uma metodologia colaborativa de capacitação de professores que prioriza a reflexão antes e depois da prática e sugere uma nova intervenção no sentido de proporcionar a aprendizagem de forma mais acessível e com equidade.

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 44)

O professor reflexivo tem a capacidade de pensar sobre a sua prática e fazer proposições adequadas para situações específicas. Sob este aspecto a metodologia de Estudo de Aula compreende um processo de formação da própria identidade e um investimento significativo no que se refere ao desenvolvimento profissional. Quando essa ação se torna frequente as potencialidades vão se tornando efetivas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998. parte II, p. 107-188.

BODGAN, Robert C., BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação Matemática: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, 336p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Lascano Pinto, C. L., Bento Barreiro, C., & do Nascimento Silveira, D. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas : 2009. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MERICHELLI, Marco Aurélio Jarreta; CURI, Edda. *Estudos de Aula ("Lesson Study") como metodologia de formação de professores*. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 4, p. 15-27, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1202>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PAQUAY Léopold, PERRENOUD, Philippe, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. *In: Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE 1992, p. 185-239. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

PONTE, João Pedro da. O desenvolvimento profissional de professores de Matemática. **Educação e Matemática**, 31, 9-12 e 20. 1994. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

PONTE, João Pedro da; QUARESMA, Marisa; MATA-PEREIRA, Joana; BAPTISTA, Mónica. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 56, p. 868-891, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/KDpjQXZsJz8DyHhd9CCLq9R/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RODRIGUES, Micaías Andrade. **Estudo de aula em comunidades de prática para o ensino de física: um estudo de caso em Teresina** - PI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122019-100140/pt-br.php>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SILVA, Simone Dias da; CURI, Edda. O estudo de aula na formação continuada: análise de uma aula de matemática do 1º ano do Ensino Fundamental. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 14, n. 31, p. 39-53, nov. 2018. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5754>. Acesso em: 18 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UTIMURA, Grace Zaggia; BORELLI, Suzete de Souza; CURI, Edda. Lesson Study (Estudo de Aula) em diferentes países: uso, etapas potencialidades e desafios. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, ano 1, v. 4, ed. 10, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/1776>. Acesso em: 11 mar. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.035](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.035)

O CORPO BRINCANTE DE ANTÔNIO NÓBREGA EDUCA: ESTESIAS ENTRE CINEMA, DANÇA E POESIA

Emanuelle Justino dos Santos

Autora. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEd/UFRN). E-mail: manusantos.ef@gmail.com.

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Orientadora. Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEd/UFRN).

RESUMO

O estudo afirma a tese que o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa através de sentidos estesiológicos existentes no “Brincante – o filme” e nas vivências dos cursos “Na rima” e “A arte do brincante para educadores”, oferecido pelo Instituto Brincante. Buscamos identificar como o corpo brincante desse artista pode educar, considerando as linguagens do cinema, da dança e da poesia em um exercício corporal do ver, sentir e vivenciar as conexões e ressignificações da tradição brasileira. Adotamos a fenomenologia de Merleau-Ponty para a descrição, interpretação e ampliação dos horizontes de sentido do fenômeno estudado, buscando compreender a maneira de como o corpo brincante de Antônio Nóbrega pode nos educar, interpretando não apenas o filme e o conteúdo do curso, mas também considerando as explicações de Antônio Nóbrega nas aulas, buscando compreender mais a respeito da relevância educativa da expressividade dos corpos brincantes, as estesias e os saberes da cultura brasileira. Partimos da tese de que o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa pela sensibilização de sua

arte, inspirando muitos educadores e outros artistas que se identificam com os exercícios de ressignificação estética dos saberes da tradição, configurando uma educação sensível por meio do olhar, do sentir e do movimentar-se recriando o nosso mundo. O artista, em seu fazer artístico, dá maior visibilidade ao mundo da tradição, ressignificando e dialogando com os elementos da arte erudita, considerando e indo além da arte armorial. No filme, destacamos o seu famoso personagem “Tonheta”, que traduz a figura de um brincante, que, por sua vez, remete ao velho “Faceta”, palhaço animador do Pastoril profano nordestino, Charles Chaplin, etc. No curso, evidenciamos a vivência das poesias e das danças populares que provocam estesias, emoções e sentimentos, capazes de proporcionar valiosos ensinamentos na formação continuada de professores e demais interessados em acessar os saberes da tradição.

Palavras-chave: Antônio Nóbrega, corpo brincante, arte.

INTRODUÇÃO

Partimos da tese de que o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa pela sensibilização de sua arte, pautada em uma dinâmica de ressignificação estética dos corpos dos artistas populares e dos saberes da tradição no cinema, na poesia e na dança, configurando uma educação estesiológica por meio do olhar, ouvir, dançar, cantar, atuar, dramatizar, sentir e movimentar-se no mundo. O artista expressa a uma estética capaz de imprimir novos sentidos à cultura popular em seu corpo, revelando múltiplos ensinamentos que abarcam o mundo vivido dos artistas populares, dando visibilidade a um rico acervo de conhecimentos tradicionais ainda, em sua maioria, pouco conhecidos em sua inteireza.

A noção de “corpo brincante” refere-se ao mestre da tradição, do artista popular brasileiro, cuja expressividade traz saberes, práticas, narrativas, expressões da arte popular, modos de ser e conviver que dão todo sentido existencial a uma determinada comunidade. Nessa perspectiva, Antônio Nóbrega conviveu por muito tempo com esses artistas da tradição e, portanto, tem muito a nos ensinar através de suas obras e demais criações. Como artista e produtor de cultura, seu corpo brincante ensina e também aprende, delineando conhecimentos tradicionais, valorizando a identidade coletiva e o convívio com outros corpos, além de impulsionar e (re)organizar as ações cotidianas, potencializando o viver por meio das danças, cantos, poesias, brincadeiras, entre outras expressões e linguagens.

Partindo desse olhar, a atitude educativa de permitir-se ao prazer de brincar e vivenciar o lúdico, dialogando com a ideia de o humano não ser apenas um *Homo Sapiens* ou mesmo Faber, ou seja, um ser racional e utilitário, mas também dele ser capaz de jogar e se divertir, portanto, de ser um “*Homo Ludens*” (HUIZINGA, 2007). O diálogo com o historiador Johan Huizinga (2007) contribui com o olhar fenomenológico, porque ele realça o caráter lúdico da cultura, produzida no exercício do jogo, que se dá em diversas circunstâncias do viver, dentre elas, da ciência, da filosofia e das artes, sendo esses três últimos elementos muito relevantes para refletirmos a respeito das potencialidades educativas do corpo brincante de Antônio Carlos Nóbrega para nossa investigação de natureza doutoral.

O corpo brincante de Antônio Nóbrega, com mais de 50 anos de existência dedicados à ressignificação da cultura popular, revela-se como um fenômeno educativo que pulsa novas significações, evidenciando múltiplas intenções, dinamicidades e expressividades em todos os seus gestos, trazendo aprendizagens relevantes para todos nós. A lírica de suas narrativas é grávida de inúmeras emoções e sentidos diversos, com nuances paradoxais e inacabadas, sensibilizando o corpo de todos nós ao mundo da cultura, da arte e da educação.

Esse corpo, sempre em transformação, cria e recria seus movimentos constantemente, permitindo-se ir ao encontro com o outro e o mundo. Ele convida-nos a brincar, a ressignificar nosso modo de ver, sentir e agir na vida, ampliando nossa percepção sobre nós mesmos e de nossa relação com os outros e o mundo cultural. O corpo brincante desse artista -, ao expressar suas emoções, simbologias, ideias e produções - nos mobiliza ao exercício de uma leitura contemporânea a respeito de nossa existência, especialmente de nossa condição de sermos brasileiros, detentores de um arcabouço cultural muito valioso.

O corpo brincante de Antônio Nóbrega educa, haja vista o artista convida-nos a intensificar nossas experiências vividas com suas obras. Ele revela-se como um brilhante “performer”, que, segundo Pavis (2011), a palavra diz respeito a alguém que está presente por inteiro, de modo físico e psíquico, diante do espectador, fazendo-o mergulhar no universo que representa. No movimento expressivo das gestualidades de seu corpo brincante, vibrando os nossos corpos e entrelaçando-nos à narrativa desse seu depoimento e de suas produções artísticas, dando visibilidade às cores, tons, poéticas e expressões da tradição. Seu corpo brinca, no movimento de produção artística e cultural, convidando-nos a imergir no exercício lúdico de nos permitirmos ser também brincantes, apreendendo traços ressignificados de saberes e fazeres dos artistas tradicionais através das expressões estéticas contidas nas palavras, poesias, cantos, movimentos, danças e encenações, delineadas em suas obras.

Ao dançar, declamar, cantar, encenar, o corpo brincante expressa uma arte que produz e é, ao mesmo tempo, produzida pela cultura. Nesse sentido, amparados pela fenomenologia, dialogamos

com a ideia de cultura, segundo autor medievalista Paul Zumthor (2007), apresenta-se como um fenômeno híbrido e repleto de diversos sentidos, tecido por um conjunto de múltiplos conhecimentos, revelando-se como um fenômeno complexo e heterogêneo, configurado por diversas práticas, expressões, artes, modos de ser e conviver que dão todo sentido existencial a uma determinada comunidade humana.

Essa ideia destacada permite-nos aprendermos mais sobre a cultura, ampliando nosso olhar nas figuras dos diversos e anônimos brincantes da tradição, os “folgazões”, os artistas da cultura brasileira, sujeitos que muito tem a nos ensinar sobre os sentidos singelos da arte do viver, junto a importância de aprendermos a mudarmos nossas atitudes a favor de não apenas darmos valor aos momentos utilitaristas das relações humanas, mas também e, especialmente, a permitimo-nos a brincar e, portanto, a darmos mais leveza e beleza às relações coletivas, assim como nunca esquecendo quem realmente somos, de nossa identidade cultural, bem como de nossa historicidade e formas de convivermos com os outros, conosco mesmos e com o mundo do qual fazemos parte.

O tecido perceptual construído nesta tese, permite-nos afirmar que o corpo brincante de Antônio Nóbrega é capaz de educar pela expressividade de sua arte e também por trazer uma releitura estética de saberes e fazeres dos corpos brincantes da tradição brasileira, convidando-nos a integrar esse universo através da experimentação visceral da poesia, da dança e do cinema. Em nossa carne, sentimos que Antônio Carlos Nóbrega encena de maneira envolvente, fazendo-nos mergulhar no diversificado mundo da cultura nacional. Segundo Luís Adriano Costa (2011, p. 91), ao fazer uma dissertação que analisa o Movimento Armorial na obra discográfica dele, “Nóbrega reflete a busca de estabelecer um elo entre a arte popular e a erudita, entre o desordenado e disciplinado, o sutil e o espalhafatoso”.

Seu famoso personagem “Tonheta” traduz a figura zombeteira de um brincante, que remete ao velho “Faceta”, palhaço animador da dança do Pastoril profano, presente na região Nordeste. Tonheta pode ser visto como um misto de pícaro, bufão, palhaço, arlequim, vagabundo, entre outras coisas, vibrando emoções de dor e alegria, desordem e êxtase, capaz de nos envolver de modo misterioso e

arrebatador, assim como arrebatada também o próprio artista pernambucano (COSTA, 2011).

Tais considerações se aproximam das ideias da pesquisadora Petrucia Nóbrega (2015) quando afirma que o corpo é feito da corporeidade de outros corpos do mundo, estando ligado a intercorporeidade das relações, da história e da cultura indo além de determinismos de toda ordem. Por esse panorama, vemos o modo como o corpo brincante de Antônio Nóbrega se revela para nós, um corpo que ressignifica, de maneira peculiar, os saberes sensíveis dos artistas da tradição. Ele expressa nuances da cultura popular em seu corpo, revelando encantos, saberes e fazeres de um mundo infinitamente gigantesco e mágico. O corpo brincante do artista mostra-se como sua possibilidade real de atuar e criar uma arte peculiar, inventando outro mundo mais sensível e belo, assim, o corpo revela-se como linguagem, expressão e potencialidade de vida.

Na perspectiva fenomenológica, o corpo, segundo Caminha (2012), constitui-se como o próprio sujeito humano revelando-se como “eu”, isto é, um “eu posso”, dotado de múltiplas potencialidades. Esse corpo-sujeito, por meio de seus gestos, linguagens e intenções, atua e inventa novas relações com e no mundo, elaborando suas subjetividades e (im)possibilidades expressivas. Pelo “eu posso”, todos nós podemos sentir e movimentarmo-nos corporalmente, vivenciando diversas relações e interações com outros corpos e o entorno, ensejando “[...] interações capazes de nos possibilitar a experiência original do corpo de se fazer ‘presente à existência’” (CAMINHA, 2012, p.43).

A potência expressiva do corpo brincante de Antônio Nóbrega marca e encanta-nos. Longe de ser um folclorista ou documentarista da cultura, o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa por ele ser um artista genial que se inspira na riqueza e dinâmica da cultura popular para produzir sua arte, partindo de uma comunhão festiva com o mundo. Cantor, poeta, dançarino e, especialmente, brincante, o artista fez de sua existência uma obra de arte, tecida pela estética da dança, da música, do teatro, dentre outras expressões artísticas. Com sua singular expressividade corporal, ele nos ensina que podemos criar um novo mundo mais colorido, encantador, intenso e divertido, no qual seja possível sonhar, dar mais

leveza ao viver, acreditando mais nas possibilidades criativas do ser humano, no exercício de lembrarmos de quem somos e da cultura da qual nos constituem.

Nessa circunstância, vibra em mim o desejo de trazer à tona a consideração do corpo brincante de Antônio Nóbrega nos processos educativos e artísticos do Instituto Brincante, de modo a pensarmos as dimensões expressiva e estesiológica de suas obras, na perspectiva transformadora da existência, refletindo sobre como podemos, no ofício de ensinar e pesquisar, ser capazes de aprender mais sobre os saberes da tradição e redimensionar nossas experiências corporais em diversos espaços e tempos. É considerar que a Educação também pode ser um espaço contemporâneo do lúdico, da expressividade, do corpo, do movimento, da criatividade, da estesia, isto é, do sentir, da abertura para aprender mais sobre a cultura através do movimento intencional, intersubjetivo e perceptivo para que os corpos possam fazer parte de um processo educativo mais significativo e dinâmico.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o corpo revela-se como linguagem, capaz de expressar a síntese da existência humana. Por sua vez, essa linguagem é reconhecida como fonte originária de sentidos e significações do pensamento, na qual perpassa pelas noções de corpo, comunicação e cultura. Vemos o corpo como a expressão do próprio sujeito. Já a comunicação como um processo dinâmico e mutável de interações entre as pessoas e o mundo. E a cultura como um mundo, um meio de convivências e criações de todos nós. É por meio da linguagem, do movimento corporal que apreendemos o mundo e temos acesso aos códigos, signos e símbolos históricos, sociais, artísticos e culturais que são transmitidos, resgatados e ressignificados, de geração em geração, compondo nossa tradição, tecendo múltiplas narrativas, gerando diversos aprendizados e compondo um imenso vocabulário gestual, repleto de diversas experiências sensíveis que entrelaçam a nossa percepção de mundo, mesclando presente e passado, sagrado e profano, pensar e agir, sons e letras, expressões e emoções. A linguagem nos humaniza e, portanto, ela também nos educa, construindo um mundo cheio de memórias, emoções, saberes, fazeres e sentidos, imprimindo novos tons ao corpo e movimentos ao viver.

O corpo em movimento é expressão de linguagem e sua carne, segundo Petrucia Nóbrega (2015), é feita do mesmo estofado do mundo, portanto, é atravessada pela historicidade, pelas afecções, pela experiência vivida. Assim, a linguagem se manifesta no próprio ato da expressão, da intercorporeidade e da experiência vivida. É pela circularidade dessas ideias que argumentamos: as expressões do corpo brincante de Antônio Nóbrega educam, configurando uma dimensão sensível, capaz de nos transportar às narrativas da tradição, potencializando nossa existência, convocando-nos a sermos brincantes, transformando-nos e convidando-nos ao exercício de recriação de si e dos outros, em um viver mais vivo, intenso, criativo e estesiológico.

Seu corpo também se revela brincante no próprio engajamento de imersão ao mundo da tradição e, ao mesmo tempo, da produção artística, dotando-se de coragem, reinventando-se, abrindo-se ao sensível, refletindo e lançando-se ao mundo e, ao mesmo tempo, tecendo relações com outros corpos brincantes, como, por exemplo, os do Maracatu, do Cavalo-Marinheiro, do Reisado, entre outros e também confunde-se com o mundo do qual contempla, torna-se um mundo em si. Tal fenômeno coaduna com as palavras de Merleau-Ponty (2013, p.98), “[...] o espírito do mundo somos nós, a partir do momento em que sabemos mover-nos, a partir do momento em que sabemos olhar”.

Na tentativa de “ir mais longe”, o corpo busca a restituição do sentido das coisas, como se cada passo dado tornasse possível um outro passo, como se cada expressão desenhasse uma outra tarefa ou funde uma instituição infinita da percepção. Na percepção do olhar, pelas lentes da fenomenologia, o movimento de reflexão dos sentidos educativos da expressividade do corpo brincante de Antônio Nóbrega se faz em um horizonte investigativo do qual pulsa na estesia de meu corpo. Nem mesmo as palavras, em seu significado linguístico, parecem traduzir a potência de sensações e sentidos que configuram a estesia do corpo, como explica Petrucia Nóbrega (2015), haja vista que a multiplicidade dos sentidos atribuídos aos atos de ver, sentir, movimentar-se e relacionar-se em direção ao outro e ao mundo, ampliando a experiência vivida de nossa carne.

Percebemos a existência de uma educação construída a partir da apreciação das danças, músicas, poesias e cinema do corpo

brincante de Antônio Nóbrega, proporcionando uma aprendizagem mais sensível sobre a cultura brasileira, assim como ocorre um processo educativo na visibilidade dos corpos brincantes da tradição nas oficinas, palestras e cursos do Instituto Brincante, por intermédio do referido artista e demais educadores da instituição, transformando-nos, proporcionando aprendizagens culturais, bem como guiando-nos em direção a um universo artístico, por meio do acesso às narrativas tradicionais repletas de ensinamentos, movimentos, sensibilidades, presentificações e estesias, capazes de modificar nossa percepção, bem como convidando-nos ao exercício educativo de reinvenção de nós mesmos, de nossos pares e do próprio mundo em busca de experiências mais sensíveis, solidárias, lúdicas, criativas, afetivas e brincantes.

Segundo Petrucia Nóbrega (2018), a noção de estesiologia se refere à capacidade de sentir, de entrar em contato com o mundo da vida para além do sentido utilitarista do viver, aproximando-se das narrativas, experiências, simbologias, emoções e memórias dos artistas populares, que compõem uma expressão estética de corpos sensíveis, abertos aos saberes da tradição, como os corpos brincantes. Estesiados, isto é, afetados visceralmente pelo poder sensível das obras de Antônio Nóbrega, envolvemo-nos com o mundo da cultura popular, a riqueza de saberes e expressividade dos gestos, que se revelam infinitamente mais ricos do que nossa própria realidade habitual, dando-nos um generoso arcabouço de novas aprendizagens ao corpo, ampliando seus horizontes de investigação.

Adotamos a fenomenologia de Merleau-Ponty para a descrição, interpretação e ampliação dos horizontes de sentido do corpo brincante de Antônio Nóbrega, buscando compreender a maneira de como ele pode nos educar, interpretando não apenas a obra cinematográfica "Brincante - o filme" e as aulas do curso livre "A arte do brincante para educadores", mas também dialogando com Antônio Nóbrega e os cursistas do Instituto Brincante, com questões a respeito da cultura popular, educação e arte, buscando compreender mais a respeito da relevância educativa da expressividade dos corpos brincantes, as estesias e os saberes da cultura, considerando as linguagens do cinema, da dança e da poesia em

um exercício corporal do ver, sentir e vivenciar as ressignificações da tradição brasileira.

No intento de comprovar a nossa tese, objetivamos elaborar uma rede sentidos que compõem uma educação estesiológica do corpo brincante de Antônio Nóbrega a partir da obra “Brincante – o filme” e dos cursos “Na rima” e “A arte do brincante para educadores”; construindo a tese de que o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa pela afetação do nosso olhar ao seu fazer artístico que dá maior visibilidade ao mundo da tradição, ressignificando e dialogando com os elementos da arte erudita, considerando e indo além da arte armorial. No filme, destacamos “Tonheta”, a figura de um brincante. No curso, evidenciamos a vivência das poesias e das danças populares que provocam estesias, emoções e sentimentos, capazes de proporcionar valiosos ensinamentos na formação continuada de professores e demais interessados em acessar os saberes da tradição.

ENCENAÇÕES DE TONHETA

No Brincante – filme, destacamos a expressividade do corpo brincante de Antônio Nóbrega interpretando seu personagem principal, Tonheta. As cenas educam nosso olhar, trazendo ensinamentos para o viver e transformando nossa percepção sobre a dinâmica do viver, os aprendizados, os risos e as aventuras elaboradas na trajetória existencial do bufão que tanta nos encanta e provoca a experiência do riso, do sentimento de alegria. Esses ensinamentos estão imbricados à fantasia e emoções corporais de apreciação do cinema.

Conforme o pensamento de Langer (2011), a arte penetra profundamente na vida pessoal, nos sensibiliza, dando-nos energia, apaixonando-nos pela obra e também sendo capaz de moldar nossa vida real de sentimento. Tal pensamento faz-nos pensar a respeito da experiência do riso em diversas cenas do filme, bem como temos a oportunidade de refletirmos sobre os valores humanos e situações existenciais singulares que podem ampliar nossos horizontes existenciais relativos à expressividade do corpo, dando-nos novos ensinamentos perceptivos e outras perspectivas.

No cinema, a expressividade dos corpos brincantes abarca a capacidade de mutação, a fantasia, o imaginário, expressando infinitas linguagens e comunicando-se de diversas formas, assim como também aproxima-se do cotidiano vivido, das histórias de Antônio Nóbrega e sua família, trazendo a lírica de experiências vividas, danças, poesias, circo, o personagem Tonheta, Rosalina de Jesus e João Sidurino, constituindo narrativas dramáticas, belas, diversas.

As sequências filmicas mobilizam nosso corpo ao contato perceptivo com a cultura, a tradição, desabrochando afetos capazes de tecer novas aprendizagens que nos sensibilizam ao sentimento de estar mais vivo no mundo, seja dançando, seja declamando poesia, seja cantando, seja contando histórias, seja quaisquer que possa traduzir uma expressão artística evidenciada em determinada cena do filme. Todas elas, de algum modo, educam nosso olhar através da intencionalidade, da motricidade e da expressividade do personagem que estão imbricadas às nuances biográficas e aos traços armoriais arte nobreganiana.

Consideramos que a expressividade do corpo de Antônio Nóbrega pode se aproximar da noção de corpo próprio como fenômeno educativo. Segundo o estudioso Luiz Anselmo Santos (2016, p. 172), há uma inter-relação entre corpo, cultura e sujeito da percepção traz indícios de um fundamento educativo põe o corpo em sintonia com a subjetividade. O corpo é vivenciado por nossas intenções, desejos e projetos. “Podemos dizer, então, que o corpo é algo inacabado, pois é aberto pela percepção, ele está sempre interagindo com o mundo, tornando-se o resultado de todo esse processo constitutivo”.

Na visão merleau-pontyana, o corpo constitui-se como linguagem expressiva, revelando-se como uma obra de arte, fenômeno vivo, sexuado, que deseja, que sofre, que sorri e que fala, ou seja, é o próprio humano, dotado de uma motricidade. O corpo se movimenta intencionalmente, expressando a originalidade do ser em direção ao viver, a qual me permite lançar no mundo e apreender seu sentido (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para refletir a respeito da expressão cômica desses corpos e sua linguagem, dirijo-me a metáfora do corpo como obra de arte, potencializando a noção de corpo próprio de MerleauPonty (1999) ao se revelar por meio da experiência sensível de seu movimento,

sensibilidade e expressão criadora, ultrapassando as relações lineares ou mesmo exteriores a intercorporeidade e a sensibilidade humana. A aparição de Tonheta-bebê, tocando um violino, entrelaça música, mímica, suas próprias peripécias, somadas a um palavrório engraçado com expressões de algumas línguas estrangeiras, como francês, alemão e inglês, junto às caretas, roupas de bebê e movimentação bizarra, provocando boas gargalhadas ao(s) espectador(es).

Em uma cena há o destaque da presença de uma voz masculina cujo corpo não se vê, uma voz invisível, localizada em um espaço desconhecido, um verbo sem corpo, que não é o das imagens do filme, livre de uma materialidade espacial da narrativa, que apresenta um tom de eternidade, da qual denominamos como “voz de Deus”.

Segundo Renan Chaves (2019), ao escrever sobre o documentário clássico e a voz que não vemos, entende que a “voz de Deus” remete a um conhecimento que parte de uma pretensão de irrefutabilidade, de convencimento, de uma determinada hierarquia, expressando, assim, uma ideia de superioridade coercitiva, capaz de forjar informação, impondo sentido e fluidez à narrativa, podendo convencer o espectador e outros atores. Conforme o pensamento de Chaves (2019, p. 85, **grifo nosso**), está mais ligado “diretamente à ideia de onipresença, onipotência e onisciência da voz em sua assertividade - que se encaixa na ideia de documentário educativo, propagandístico, persuasivo e expositivo, sendo esse o prisma dominante sob o qual entendemos a voz **do filme**”.

No brincante - o filme, percebemos essa “voz de Deus”, que tudo vê e tudo sabe, situada na circunstância preventiva de orientadora e potencializadora da mudança do futuro do personagem Tonheta, uma voz que comanda ações, gestos, determinam significações palpáveis e mudam o cenário do filme. Nesse sentido, o corpo brincante de Tonheta se volta a um exercício de comunicação com a “voz de Deus”. A cena inicia-se com a imagem de uma antiga mala verde. Tonheta saiu da coxia de tecido, caminhando, sentou-se ao lado dela. Abriu-a. Vemos os tecidos e roupas. De repente, uma luz azul iluminou o palco e a voz - provavelmente, de Deus - começa a falar: “Tonheta! Tonheta!” Ele se assusta. Rapidamente, salta. Fica de pé, gira e corre para trás da coxia.

A voz pergunta: “Estás me ouvindo?” Tonheta acena afirmativamente balançando a cabeça de baixo para cima. A voz: “Precisas ir embora, Tonheta”. Com o olhar surpreso, direcionado para a luz, uma palma da mão voltada para cima, expressando inquietação e dúvida, faz com que a voz diga: “Está para advir um tempo em que os ares se cobrirão de cinza e veneno. As águas dos mares e dos rios se contaminarão. A terra fechará seu ventre e se tornará infértil”. O brincante reage com uma carreta, demonstrando que o prenúncio é agourento e péssimo. O som do trovão potencializa o pesar da cena. A voz comanda:

Escafede-te, Tonheta. Faça-te para ti uma carroça de madeira resinosa, Faz-a com duas rodas e com quatro de tração. A farás com uma cobertura para te proteger do vento e do frio. E pelo resto da tua vida, nada poderás possuir que não possa ali caber. Com essa carroça, seguirás pelo mundo, Tonheta. Segue, Tonheta! E segue logo! Antes que eu perca a paciência!

Ao mesmo tempo que a voz de Deus dá as devidas orientações ao Brincante, ele joga próximo à mala varas envoltas em tecidos, uma placa com as imagens de figuras religiosas, um mamulengo, mais varas e tecidos coloridos. A cena é repleta de mímicas e expressões corporais de Tonheta em seu diálogo indireto com Deus, ensinando-nos que podemos vivenciar a dimensão do sagrado. As ordens celestiais orientam-no a construir uma carroça e seguir pelo mundo afora, pois assim como o famoso personagem bíblico Noé construiu uma arca para salvar a si mesmo, seus familiares e todos os animais da Terra de uma catástrofe natural, um dilúvio, Tonheta construiu uma carroça para salvar a si mesmo para proteger-se dos tempos difíceis com a poluição do meio ambiente.

Na cena, percebemos a existência de detalhes estéticos da carroça, símbolos da tradição, fitas e tecidos coloridos, em tons de cor terra, fotografias e bonecos de pano, bem como uma placa de madeira pintada com letras vermelhas e detalhes amarelados, compondo a frase “Rodando sigo o Brasil”, abaixo da frase, bem no centro da placa, há as imagens, um pouco desgastadas, de figuras importantes da religião católica: sagrado coração de Jesus, em companhia de Maria, sua mãe. À esquerda, tem a fotografia de três meninas, à direita a fotografia de um palhaço, inspiração do

personagem Tonheta. Como vemos na Figura 1, tocando um violão e, pedalando apenas com seus pés, canta:

*Andando eu vou,
Eu chego lá
onde eu chego.
Eu sou Tonheta:
brincante,
carroceiro,
andante.*

(Tonheta, Brincante - o filme)

Figura 1 – Andando eu vou...



Fonte: Almeida e Carvalho (2020).

A ressignificação de uma narrativa mítica e universal da cultura ocidental, delineando um tom divino à cena, revela-nos que a expressividade do corpo brincante do personagem Tonheta é capaz de nos educar, porque apresenta um diálogo entre o sagrado e o profano. Na visão de Eliade (1979), essas dimensões existenciais se complementam referindo-se a uma experiência mítica e simbólica, repleta de sentidos culturais na vida humana.

Ao encenar um trecho de um personagem cômico, que expressa a feição do palhaço, de uma personagem marcante na

cultura popular, comunicando-se com outra figura importante no imaginário social, visualizada na cena através da voz de Deus, bem como de exercer a liberdade de viver de modo nômade pelas estradas de diferentes países de nosso imenso planeta Terra. Nessa perspectiva, a expressividade corporal de Tonheta pode ser vista como um modo de educação, pois em cada gesto há um poder expressivo, uma significação que se faz no decorrer da dinâmica da cena, junto à maneira de como ela nos afeta, como espectadores no exercício apreciativo dela. Sobre Tonheta, segundo Bráulio Tavares:

Tonheta vê com simpatia a prática da arte pela arte, mas, para poder praticar sua arte nas horas vagas, ele já foi vendedor de picolé, entregador de pizza, sapateiro, engraxate, porteiro de sinuca, cambista de senha bancária, flanelinha de engarrafamento, vigia de monumento em praça pública, vendedor de amendoim torrado em avião de empresa decadente, cortador de rolete de cana, empinador de pipa em tarde sem vento, desbloqueador de celular achado no lixo de um show de rock, procurador de cachorro perdido, vendedor de bolão vencido da Mega-Sena, contador de filme para quem não tinha o dinheiro do ingresso, puxador de palma em comício, garçom de carroça de angu (OCUPAÇÃO, 2021, p.17).

Entre todas essas tarefas, Tonheta apresenta-se como um carroceiro andante, caixeiro viajante, um vendedor do “elixir da mandruga”, um poderoso líquido que satisfaz desejos, afetos, necessidades sexuais e vontades da libido. Toda a caracterização deste personagem profano gira em torno de brincadeiras e “tiradas picantes”, aproximando-se dos estudos do professor Marcílio Vieira (2012, p. 103), com fatores libidinosos, sem escrúpulos ou mesmo pudores, transcendendo a moral e as virtudes, bem como ultrapassando o real e permitindo o “faz de conta” e a inconseqüência, faz lembrar, em muitos aspectos, os personagens da categoria dos magníficos, *vecchios*, da *Commedia dell'Arte* e seus sentidos grotescos.

Tonheta, dessa forma, se liga explicitamente a descrição do Velho do Pastoril, que está intimamente relacionado ao mundo e as formas de manifestações populares, desde o espírito das antigas festas laicas e carnavais, com canções, brincadeiras, jocosidades,

vocabulário grosseiro, “[...] até se tratando de atos comerciais, como venda de flores (laços ou outros objetos)” (VIEIRA, 2012, p.103).

Vieira (2005) descreve outra característica dos atores *dell’Arte* que muito se aproximam do personagem Tonheta, quando aponta que as encenações tem características essencialmente ambulantes, transportando cenários e guarda-roupas em enormes carroções, como bem constituem diversas cenas do Brincante - o filme.

Corroboramos com Petrucia Nóbrega (2012) quando ela argumenta que a carne do corpo é movimento, memória, estesia. A ação de caminhar, passear e viajar permite ao humano a possibilidade sensível de conhecer, entrar em contato com experiências de reflexão e especialmente de cultura; explorando um mundo, um lugar, uma paisagem de modo a “[...] escutar o tempo e habitar o espaço de forma inteira, sentindo-se corpo, sentindo essa força motriz. [...] O corpo assimila a geografia do lugar, torna-se paisagem” (NÓBREGA, 2012, p.103-104). Nessa lógica, o ato de andar de Tonheta nos leva metaforicamente a diversos lugares do mundo, do sertão brasileiro, da imaginação e do viver.

No entrelaçamento de imagens do caminhão avançando quilômetros rodados pelas estradas de barro, que cortam paisagens interioranas pelo Brasil, junto a suavidade do violino, com o exercício dinâmico da leitura, estudos e digitação de textos do artista, traz o desenrolar de cenas com dança, música, poesia e malabarismo. Tudo isso revela um pouco da complexidade existencial da vida desses artistas, dos corpos brincantes da tradição. Tais artistas são bem representados por Tonheta.

Nessa estética, Tonheta traz muito do Velho do Pastoril, do Mateus do Bumba-meu-boi e do Cavalo Marinho, bem como outras inspirações cômicas que vão desde personagens da cultura popular do teatro da Idade Média, como outros mais modernos, a exemplo de Oscarito e Charles Chaplin, entre outros, desenhando horizontes de significações lúdicas únicas, expressivamente singulares no modo de envolver o público e encantar com sua irreverência, levando-nos, assim, parafraseando Sebastião (2016), ao devaneio, à imaginação ao transpassamos do real ao fictício de modo tão contagiante e repleto de sentidos, mostrando os desejos, os afetos, as pulsões, as ações de movimento.

Esse movimento se revela como uma linguagem, marcada pelo encontro do olhar espectador com a significação, não ocorrendo, desse modo, separação entre a expressão e o expresso, o ato e a significação. A expressividade do corpo performer de Antônio Carlos Nóbrega tem uma potência de sentidos educativos capazes de nos afetar de múltiplas maneiras. Assim, reconhecemos que a própria gestualidade de sua fala, considerando a filosofia de Merleau-Ponty, amplia a compreensão da linguagem, relacionando-a com as experiências sensíveis do corpo, das expressões gestuais e da existência. “A palavra é gesto. Essa fisionomia do gesto dá à cena um modo performático que substitui o modo narrativo do texto verbal ou do texto escrito. Essa compreensão filosófica e artística aproxima-se de noções do teatro moderno e contemporâneo” (NÓBREGA; MEDEIROS, 2009, p. 725).

Para as estudiosas Petrucia Nóbrega e Rosie Marie Medeiros (2009), a experiência permite compreender diferentes formas de linguagem como o mito, a poesia, entre outras expressões sensíveis diretamente vinculadas à estesia do corpo. Assim, podemos considerar que a apreciação do Brincante - o filme traz múltiplos sentidos e ensinamentos que se aproximam do exercício educativo de abertura ao mundo da criatividade, cultura popular, imaginário, da ficção e, especialmente, do riso. Configurando a possibilidade de elaboração de novas compreensões de alguns elementos da existência humana e da construção de diversos conhecimentos da cultura popular, que contribuem com uma educação sensível, fundada em uma aprendizagem corporal através do olhar, do ouvir, do sentir, da percepção das canções, das mungangas e “presepices” de Tonheta.

ENTRE VERSOS E PASSOS NA TELA DO BRINCANTE

O exercício de sentir os versos poéticos e os passos de dança se deu a experiência estesiológica de vivenciar, respectivamente, as aulas dos cursos “Na rima” e “A arte do brincante para educadores” no primeiro semestre de 2021, especificamente, no período entre 09 de fevereiro a 14 de maio de 2021. Nesse tempo, houve uma educação sensível tecida telematicamente nos nossos corpos, deu-se através da trajetória de encontros virtuais, nas noites de segunda

e terça-feira, proporcionados pela vivência dos cursos “A arte do brincante para educadores” e “Na Rima”, no formato *online*, via plataforma Zoom, ministrado pelos educadores do Instituto Brincante e também pelo artista pernambucano.

A experiência de aprendizados contribuiu com um movimento intencional de elaboração, apreensão e ressignificação de múltiplas significações a respeito das qualidades estéticas que configuram a poesia rimada e as danças brasileiras. Primeiramente, no que diz respeito ao curso “Na Rima”, Antônio Carlos Nóbrega generosamente incentivou a leitura, a escrita e a criação de quadras, sextilhas, carretilhas, emboladas, décimas de sete, de dez e de onze sílabas, entre outras formas poéticas, proporcionando um alargamento de nossa experiência vivida com o universo da poesia e, ao mesmo tempo, configurando um aprendizado significativo em nossa subjetividade corpórea.

Entendemos que essa educação sensível à linguagem da poesia se realizou, durante a partilha de saberes impregnados na carne de nossos corpos, juntamente com a recitação poética e diálogos traçados em cada aula com o artista. Toda essa experiência sensível liga-se às reflexões existentes no livro “Corpo e poesia: para uma educação do sensível”, do professor e poeta Gilmar Ferreira (2017), quando argumenta que a poesia não se faz sem o corpo que a gera, mobilizando corpo e alma na performance poética e no ato educativo, “ampliando o mundo vivido de cada um, possibilitando uma melhor compreensão de si mesmo, expandindo a existência de forma poética através de um diálogo sensível com o mundo” (FERREIRA, 2017, p. 24).

Na atmosfera dialógica dos encontros com Antônio Nóbrega, aprendemos que a poesia se constitui como uma arte de escrever e recitar versos. Por sua vez, as palavras são rimadas, por um ritmo, formando um conjunto de versos, que formam uma estrofe. Nessa conjuntura, uma reunião de estrofes forma um poema, embora um poema possa ser composto de uma única estrofe. Conforme as palavras do artista, a métrica significa a “metragem” de um verso. Já a medida ou a extensão de um verso é compreendida pelo número de sílabas poéticas, que nem sempre coincidem com o das sílabas gramaticais. Essa forma estética se faz presente hibridamente nas expressões tradicionais, por meio da dança, do teatro, da música

e da poesia, transmitidas pela oralidade, potencializando o imaginário dos corpos brincantes, existindo, assim, em quase todas as manifestações brasileiras, como:

Por exemplo, uma Congada, ou Moçambique, pra quem mora aqui no Sudeste, deve lembrar-se ou em algum momento viu que existem versos tirados pelos congadeiros, ou moçambiqueiros, normalmente em quadrinhas. São estrofes em versos. Quem já visitou um cavalo marinho, da Zona da Mata, pode também perceber que os integrantes, os intérpretes, as figuras, normalmente se utilizam também de versos nas suas atuações. No Tambor de Crioula, no Samba do Recôncavo, a poesia rimada e improvisada está sempre presente e, normalmente, através da quadrinha, da trova, da quadra. Essa é a forma que mais se decantou em todo o Brasil. (Antônio Nóbrega, Curso Na Rima, 09/02/2021).

Ao enfatizar que, no Brasil, a poesia rimada e improvisada está sempre presente e, normalmente, através da quadra, primeira forma poética, ele esclarece que é a partir dela, especificamente no Nordeste, que se desenvolve uma poesia de muita riqueza, sobretudo, de modalidades diversas. Antônio Nóbrega as distingue em três grandes linhagens de poesia: da cantoria de viola; dos emboadores; da literatura de cordel. Essas poesias são de natureza oral, a apreensão de seu conteúdo é normalmente imediata. Ele afirma:

Um poeta não vai fazer uma quadrinha, fazer uma sextilha, com um pensamento de tal maneira complexo que as pessoas não possam entender. Ele busca um entendimento rápido, porque isso traz a aprovação e a continuidade dele. Então, muitas vezes, a gente associa a poesia popular nordestina à rural, que só fala das coisas rurais, do pastoreio. Não é que ela só fale disso, ela fala principalmente disso, porque aquele homem vive naquele lugar e as pessoas também (Antônio Nóbrega, Curso Na Rima, 09/04/2021).

Ao falar a mesma língua de seus espectadores, o artista popular expressa emoções, ideias, críticas de seu mundo vivido. “Então, se a seca é algo que os atormenta, ele vai falar sobre esse tormento da seca. E vai falar também das alegrias de quando a chuva cai.

E vai falar também sobre a pulsão amorosa dentro do contexto que ele vive, por exemplo, a vaquejada e assim por diante” (Antônio Nóbrega, Curso Na Rima, 09/04/2021). Tal afirmação, aproxima-se do pensamento de Paul Zumthor (1997), ao escrever a respeito da poesia oral, quando afirma que, pensando em sua historicidade, o mundo vivido do poeta e o próprio estudo da voz na sociedade humana, “[...] é preciso um esforço de imaginação para reconhecer entre nós, a presença de uma poesia oral bem viva” (ZUMTHOR, 1997, p.10).

No contexto pandêmico, foi possível aproximar as distâncias geográficas com as aulas remotas e poder realizarmos um sonho de participar dos cursos do Instituto Brincante. No que diz respeito ao curso “Na Rima”, tivemos a oportunidade de conhecer não apenas a estética das formas poéticas da tradição, mas também fazer algumas pontes com a poesia erudita, assim como identificar a ligação da poesia popular brasileira com a música, com a dança, com a atuação teatral e com a linguagem poética propriamente.

Antônio Nóbrega ensinou que a poesia popular não é, por vezes, espontânea. Mesmo que nasça de um dado momento, isto é, no improviso do cantador, nem sempre esse fato acontece desse jeito. Isso porque o poeta se alimenta do cotidiano, tem uma base estrutural que o alicerça. “Se ele não regasse, dia a dia os seus mecanismos de fazer versos, ele não fazia aquilo. Então, há sempre um chão, uma base, uma referência que faz com que, no caso da poesia, ela vá se constituindo” (Antônio Nóbrega, Curso Na Rima, 09/04/2021).

As quadrinhas são poesias curtas, de natureza oral, formadas por quatro estrofes, rimando o segundo e o quarto, com sete sílabas poéticas, denominada de redondilha maior, podendo ser de redondilha menor, isto é, com quatro sílabas poéticas, formando, assim, uma estrutura fundamental que baliza as outras modalidades poéticas da cultura popular, estando presente em quase todas as manifestações cênicas populares brasileiras: nos Batuques, Congadas, Folias de Reis, Reisados, Maracatu etc. Tais ensinamentos nos levam a pensar nas palavras de Zumthor (1997, p. 81), quando afirma que forma é provida de começo e fim, isto é, igual a força, é a regra, “recriada sem cessar (no duplo sentido da palavra),

só existindo na e pela paixão particular, a cada momento, a cada encontro, a cada qualidade de luz”.

O artista traz um trecho histórico bastante interessante sobre a quadrinha, afirmando que, ela nasce com o nome de “villancico”, estando ligadas às palavras: “vila” e “vilão”. Segundo Câmara Cascudo (2012), no Dicionário do Folclore Brasileiro, a palavra vilão representa muito mais do que um sujeito malvado, um elemento mau das peças teatrais, ele significa também um tipo de dança, um baile popular no Brasil. “A dança ou baile de vilão (morador da vila, camponês) é citada em Portugal, como popular, desde o séc. XV. Na Madeira há o bailinho dos vilões” (CASCUDO, 2012, p. 719). Logo, a quadrinha,

[...] não é propriamente o nome que ela auto se deu, mesmo porque ela não fala. É um nome de quem a percebeu e quer dizer o seguinte: aquilo próprio da vila, do vilão. quer ver uma coisa: a gente não usa a palavra namorico? Tem o diminutivo “ico”, como é um sufixo que dá qualidade. Por exemplo: lúdico, alcoólico, pacífico. O pacífico é o cara da paz, o lúdico é o cara do jogo. O villancico é aquilo que era próprio do vilão, e o vilão era o habitante da vila. E a vila, que vem de seus primórdios, de uma palavra latina, de vilão, correspondia a uma casa de campo da sociedade romana do maior poder aquisitivo. Era a vila. Com um tempo, aquelas casas começaram a ser ocupada por gente mais simples e começaram a constituir vilas. (Antônio Nóbrega, Curso Na Rima, 16/02/2021).

Nas vilas, mundo vivido do povo, foi criada uma poesia que relatava os fatos cotidianos, assim como é o folheto ou, conforme as palavras de Câmara Cascudo (2012, p. 429), um “Marabaixo”, isto é, dança popular do Amapá, “especialmente em Mazagão Velho, desde o Sábado de Aleluia até o Domingo do Espírito Santo”.

Não tardou que, a uma ordem do Velho Julião, voltassem pela sala dois tocadores de caixa, de chapéu à cabeça, e logo homens, mulheres e crianças se puseram a dançar o Marabaixo, variando os passos com os toques e a atitudes dos bailantes, abraçados, uns, em fila, três a três, lado a lado, isoladamente, frente a frente, mas sem se tocar, provocando-se

e esquivando-se, sorrindo-se ou encarando-se de cenho franzido e olhos fascinantes. Jorram-se dos lábios versos ali improvisados ou as cantigas próprias do Marabaixo, como “Aonde tu vais rapaz”, “Pedra verde” e “Lírio roxo” (CASCUDO, 2012, p. 429).

Antônio Nóbrega alega que as quadras contam fatos que ocorrem na cidade. Os poetas que improvisam Marabaixo são chamados de ladrões de “mar abaixo”, por que eles conseguem furtar fatos escondidos das pessoas e divulgar na hora da poesia. Marabaixo é uma manifestação cultural constituída principalmente por canto, música e dança. Vincula-se ao fazer religioso do catolicismo popular praticado predominantemente pelas comunidades negras do Amapá. Costuma ser ofertado às santidades de devoção em agradecimento pelo alcance de uma graça, ainda que não se restrinja a este contexto. “O ladrão de Marabaixo apresenta-se enquanto fonte de informação histórica sobre um lugar, uma população, uma região”. (BRASIL, 2018, p. 6).

Uma das características das manifestações tradicionais é a expressão híbrida de diversas linguagens artísticas, das quais inevitavelmente a poesia rimada se mescla com a música, o ritmo dos tambores e dos corpos brincantes que dançam. Por exemplo, Marabaixo é uma manifestação cultural ligado ao Batuque, constituída principalmente por canto, música e dança. Vincula-se ao fazer religioso do catolicismo popular praticado predominantemente pelas comunidades negras, que foram escravizadas para a construção da Fortaleza de São José, na região “abaixo do mar”, no Amapá (BRASIL, 2018).

No Marabaixo, os corpos vibram, requebram, rodopiam, arrastam seus pés simbolizando as correntes do navio negreiro, representando o lamento sofrido pelos africanos. Nessa dança, os brincantes ritualizam sua espiritualidade e reavivam corporalmente a sua cultura. As mulheres vestem-se com anáguas, saias rodadas floridas, camisas branca, colares, lenço nas mãos e flor adornando seus cabelos. Já os homens vestem roupas brancas tocam os tambores/caixas. nas ruas, nas suas casas ou nos barracões dedicados às celebrações de santidades do catolicismo popular. Anualmente, entre maio e julho, nos bairros de Laguinho, na Favela e na Comunidade do Curiaú, em Macapá, a festa se dá

através de seus batuques, eles louvam, improvisam, celebram a Santíssima Trindade com uma rítmica de muita dança, quadrinhas improvisadas e cantoria. Nessas formas, eles, então, conversavam entre si, fuxicando, contando pequenos fatos que viam na cidade. Com isso, ocorreu e ainda ocorre ladainhas, e novenários, regado de comida e bebida (BRASIL, 2018).

É nessa mesma vibração que, no curso “A arte do brincante para educadores”, tivemos a oportunidade de vivenciar a dança do Batuque com Rosane Almeida, esposa de Antônio Nóbrega. Neste escrito, trazemos apenas um breve recorte da experiência perceptiva do dançar. Na ocasião, em primeiro, vivenciamos soltura de peso corporal, com a pressão das mãos nos ombros, braços, antebraços, cintura pélvica, coxas e pernas. Junto a essa experiência perceptiva, experimentamos movimentos pesados, densos, imaginando um território de lama, com volume e resistência no espaço, expandindo e mobilizando as mãos, os braços, pernas e quadris em diversas direções no espaço. Em segundo, experimentamos os movimentos de modo leve. Na sequência, ela questionou a respeito de uma coisa que a gente não gosta e outra que a gente gosta. Diante das falas, ficou combinado o uso da palavra “reunião”, com quatro sílabas/tempos, para a coisa que a turma não gosta de fazer e a palavra “praia” para a coisa que a gente gosta de fazer.

Assim, a célula coreográfica ficou da seguinte forma: a gente vai a duas reuniões e a três praias. Reunião, reunião, praia, praia, praia. “O primeiro movimento do batuque tem um peso, como se fosse uma coisa chata. Ele puxa para o chão”, afirma. A dançarina demonstra o peso do corpo, acompanhado de um passo a direita e outra para trás. Com os pés paralelos, “[...] e aí, eu saio feliz da vida”, diz. Ela suspende os pés em meia ponta e caminha para frente, como se fosse dar uma umbigada. Repetimos os movimentos e também tivemos a possibilidade de improvisar a partir da palavra reunião.

Por fim, Rosane Almeida conversou com a gente a respeito da origem africana da dança, que foi desenvolvida no Estado de São Paulo. O batuque paulista consiste na marcação forte dos quadris, sapateados, palmas, tendo como gesto significativo a umbigada, que, segundo Cascudo (2012), consiste na pancada com o umbigo entre os dançarinos, como convite para substituir o dançarino solista nas filas paralelas. Esse gesto, que simboliza fertilidade,

sensualidade e união entre pares, está presente em outras danças como na punga no Maranhão, nos cocos de roda e em certos sambas.

POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

As vivências com as danças tradicionais e as composições poéticas, juntamente com os diálogos, as explicações do corpo brincante de Antônio Nóbrega e de sua esposa Rosane Almeida foram primordiais para sentirmos uma educação sensível configurada em nosso corpo através das linguagens da poesia, da dança e do cinema, especialmente com a presença cômica do personagem Tonheta. Esse saberes e fazeres artístico-educativos, especialmente construídos pela educação informal dos fundadores do Instituto Brincante, provocaram múltiplas estesias, emoções e sentimentos, capazes de proporcionar valiosos ensinamentos na formação continuada de professores e demais interessados em acessar os saberes da tradição, haja vista que traz subsídios didáticos que podem ser ressignificados e adaptados à realidade da educação formal, por instigar nossa imaginação, ampliar nosso repertório de saberes e provocam novas sensações corporais no processo de aprendizagens sobre a tradição brasileira. Por fim, vislumbramos a elaboração de novos nichos de discussão sobre o tema em questão, de modo que é urgente a realização de novas pesquisas sobre o corpo brincante e as linguagens da arte brasileira, por diferentes perspectivas e inquietações didáticas, artísticas e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. N.; CARVALHO, W. **Brincante** – o filme. (Vídeo 1h31min31s). Categoria Educação. Canal Instituto Brincante, São Paulo/SP. Publicado em: 15 abri. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HXpQwTFIfN8>>. Acessado em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Dossiê de registro**: Marabaixo. Brasília/DF: MEC/IPHAN, 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf>. Acessado em: 08 ago. 2022.

CAMINHA, I. O. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O. (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa: EDUFPB, 2012.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.

CHAVES, R. P. documentário clássico e a voz que não vemos: revisitando a noção de “voz de Deus” e “voz over”. **Dialnet**. Doc. On-line, n. 26, novembro de 2019, pp. 83-105. Disponível em: <www.doc.ubi.pt>. Acessado em: 01 mai. 2022.

COSTA, L. A. M. **Antônio Carlos Nóbrega em acordes e textos amoriais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h4dh8/pdf/costa-9788578791865.pdf>>. Acessado em: 20 set. 2018.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução Sonia Cristina Tamer. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1979.

FERREIRA, G. L. Poesia e corpo. **Revista Vivência**. n. 35, pp.83-92. Natal/RN: EDUFRN, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo/SP: Perspectiva, 2007.

LANGER, S. K. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave. Tradução de Ana M. Goldberger Coelho. São Paulo/SP: Perspectiva, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo/SP: Cosac & Naify, 2013.

NÓBREGA, T. P. Uma estesiologia do corpo... In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Estesia: corpo e fenomenologia em movimento**. São Paulo: LiberArs, 2018.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal/RN: IFRN, 2015.

NÓBREGA, T. P. Um pé diante do outro: corpo e estesia em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NÓBREGA, T. P.; MEDEIROS, R. M. N. A palavra é gesto: reflexões estéticas sobre o corpo. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.723-728, jul./set. 2009.

OCUPAÇÃO Antônio Nóbrega. In: ENCICLOPÉDIA. Verbetes da Enciclopédia. **Itaú Cultural** de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento629297/ocupacao-antonio-nobrega>>. Acesso em: 11 de Abr. 2021.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SANTOS, L. A. M. **O corpo próprio como princípio educativo**: a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. Curitiba/PR, Appris, 2016.

SEBASTIÃO, M. L. **Corpo e expressividade no cinema de Charles Chaplin**: notas sobre o conhecimento da Educação Física. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Educação Física. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22152>>. Acessado em: 10 jun. 2020.

VIEIRA, M. S. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo e no riso. Jundiaí/SP: Paco editorial, 2012.

VIEIRA, M. S. (Res)significando a estética da comédia dell'arte no ensino de artes cênicas. NÓBREGA, T. P. (Org.). **Revista do Paidéia:** revista brasileira de ensino de arte e educação física. Natal/RN: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2 ed. São Paulo: Cosac &Naify, 2007.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** Tradução Jerusa Pires Ferreira. São Paulo/SP: Hucitec,1997.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.036](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.036)

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: INTERAÇÕES ENTRE LICENCIANDOS E PROFESSORAS NO ÂMBITO DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

Cibelle de Fátima Castro de Assis

Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/campus IV, cibelle@dcx.ufpb.br;

Cristiane Fernandes de Souza

Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/campus IV, cristianesouza@dcx.ufpb.br;

RESUMO

Este texto apresenta um olhar para as interações entre licenciandos extensionistas, professoras de Matemática da Educação Básica e professoras orientadoras no âmbito do projeto de extensão “Resolvendo problemas de Matemática em colaboração: formação docente e processos de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental”, sob a perspectiva das competências profissionais docentes. As interações versaram sobre a resolução e encaminhamentos de problemas matemáticos em sala de aula, numa ação extensionista sobre estratégias de resolução de um problema. O objetivo da pesquisa realizada foi identificar competências profissionais da formação inicial de professores que emergiram dessas interações. No intuito de identificar as competências profissionais, utilizando a técnica de análise de conteúdo, analisamos recortes dos vídeos de dois encontros *online* cuja discussão foi em torno de um problema matemático da unidade temática Números, indicado por uma das professoras e proposto nas turmas de duas professoras colaboradoras participantes do Projeto de Extensão. Como

resultado desta pesquisa identificamos duas competências específicas das dimensões conhecimento e prática profissional da Base Nacional Curricular da Formação Inicial de Professores, que podem ser relacionadas a ações didáticas sobre a resolução de problemas matemáticos em sala de aula. Esta pesquisa proporciona reflexões sobre a formação de licenciandos em Matemática, na perspectiva de desenvolvimento de competências docentes, a partir da oportunidade de discussão com as professoras da Educação Básica sobre a inter-relação do conhecimento e da prática profissional, sensibilizando os licenciandos para o desenvolvimento de habilidades associadas a essas competências profissionais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática, Extensão universitária, Competências profissionais.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é uma fase importante da trajetória profissional do professor. É durante essa fase, por exemplo, que são desenvolvidos conhecimentos formais necessários à profissão, assim como competências profissionais. Para Ponte e Oliveira (2002), o ensino corresponde a um domínio da prática social que exige competências específicas, nomeadamente, na concepção e condução de situações de ensino-aprendizagem e na realização de projetos educativos.

A formação inicial precisa considerar a maneira como os futuros professores podem desenvolver tais competências profissionais, habilitando-os a desenvolver atividades de rotina e a resolver os problemas complexos que lhes surgem numa variedade de domínios.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Destaca que competências não são “[...] objetivos de um ensino em termos de condutas ou práticas observáveis [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 19, grifos do autor). Da mesma forma, competências não são indicadores de desempenho, como também não são “[...] uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 20), pois estas faculdades genéricas são adquiridas por meio de aprendizagens, ou seja, as competências são construídas. Para Perrenoud (1999, p.16), “[...] as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida”. Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento de competências contribui no delineamento de percursos de formação profissional.

Os conceitos de competência e habilidade estão presentes no âmbito educacional em vários documentos curriculares brasileiros tanto da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), quanto da formação inicial para o magistério no Ensino Superior, caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática - Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2001) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores - BNC Formação (BRASIL, 2019).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC, apresenta competências gerais e específicas para profissionais da educação. São 10 competências gerais que se articulam com as 10 competências gerais da BNCC. As competências específicas, em número de 12 (doze), se integram e são interdependentes. Essas competências específicas são relativas às três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (BRASIL, 2019, p.15).

Segundo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, o conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e

[...] Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência. Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem eles – designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos – não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente em uma dada situação (BRASIL, 2019, p. 16).

Para essa dimensão, Conhecimento profissional, tem-se as seguintes competências específicas: (1.1) Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; (1.2) Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; (1.3) Reconhecer os contextos e (1.4) Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 reforça que na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”.

A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática. Assim, a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de

aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência (BRASIL, 2019, p.16).

Para essa dimensão, Prática profissional, tem-se as seguintes competências específicas: (2.1) Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; (2.2) Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; (2.3) Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e (2.4) Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades. Por fim, a dimensão Engajamento profissional é apresentada como:

[...] um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (BRASIL, 2019, p. 17).

A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional. Para essa dimensão, Engajamento profissional, tem-se as seguintes competências específicas: (3.1) Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; (3.2) Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; (3.3) Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos; (3.4) Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Entendemos que o processo de desenvolvimento de tais competências não ocorre de forma isolada nas unidades curriculares que compõem os cursos de formação de professores. Elas se desenvolvem na integração entre as disciplinas e os estágios, entre a teoria e prática, entre a pesquisa e a extensão universitária, com a colaboração de diferentes partícipes, envolvendo professores formadores, ex-licenciandos, professores e alunos da escola.

Neste artigo, voltamos nosso olhar para as interações entre licenciandos extensionistas e professoras de Matemática da Educação Básica, mediadas pelas autoras deste capítulo, no âmbito do projeto de extensão “Resolvendo problemas de Matemática em colaboração: formação docente e processos de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental” desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal da Paraíba/ *Campus IV*.

O desenvolvimento de competências gerais profissionais considera o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas também o conhecimento de como o aluno aprende. Destacamos que a Resolução de problemas é uma perspectiva teórico-metodológica defendida por pesquisadores da área de Ensino de Matemática (POLYA, 1995; ONUCHIC, 2005; DANTE, 2000) como caminho para o processo de ensino e aprendizagem em matemática. Além disso, a resolução de problemas é considerada, pela BNCC, como um dos processos matemáticos que auxilia na atividade matemática, além de ser, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem (BRASIL, 2018).

A perspectiva metodológica colaborativa (DESGAGNÉ et al, 2001) foi a metodologia utilizada na dinâmica das ações do projeto de extensão onde o fio condutor de todo o processo foram as demandas das professoras de Matemática de escolas do município de Rio Tinto/PB, em que a colaboração e análise reflexiva foram fundamentais. Assim, partimos de demandas que dizem respeito a propostas didáticas para o ensino de Matemática, no contexto do ensino remoto emergencial e ensino híbrido, com foco na aprendizagem dos alunos e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas do município citado.

Dessa forma, buscamos com projeto citado propiciar a criação e atuação de uma rede de produção colaborativa e reflexiva para o desenvolvimento de competências profissionais docentes, seja como propostas de formação continuada, caso das professoras das escolas parceiras, seja como proposta de formação inicial, ao contemplar licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus IV*.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar competências profissionais da

formação inicial de professores que emergiram das discussões entre os participantes do projeto de extensão sobre estratégias de resolução de um problema. Para o alcance do objetivo apresentado, escolhemos a discussão em torno do problema matemático “O pé de Maurício” que ocorreu em dois encontros online e que foram registrados por áudio e vídeo. Esses encontros versaram sobre questões do conhecimento e da prática profissional referentes a resolução de problemas matemáticos em sala de aula.

No intuito de identificar conexões entre as temáticas discutidas nas interações realizadas entre a equipe do Projeto e as competências profissionais docentes da Base Nacional Curricular para a Formação Inicial de Professores (BNC - Formação Inicial), aplicamos a técnica da Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Com base nas etapas dessa técnica elencamos duas categorias complementares e suas subcategorias: A - Didática da Resolução de problemas (Estudo do problema; Dificuldades dos alunos com o problema; Encaminhamento do problema e Avaliação da aprendizagem na resolução de problema) e B - Dimensão Competência Profissional (Dimensão Conhecimento Profissional e Dimensão Prática Profissional).

Os resultados obtidos na análise de conteúdo das falas dos participantes do projeto de extensão indicam a competência 1.1 e da habilidade 1.1.3, inferidas na subcategoria de análise Dimensão Conhecimento Profissional e a competência 2.4 e as habilidades 2.4.2, 2.4.3, 2.4.5 e 2.4.6, inferidas na subcategoria Dimensão Prática Profissional, como interseções entre a categoria A - Didática da Resolução de Problemas e a categoria B - Dimensão Competência Profissional.

Nossa expectativa com este artigo é que ele possa apresentar contribuições do trabalho colaborativo para a formação de licenciandos em Matemática, na perspectiva de competências profissionais docentes, a partir de uma ação extensionista com professoras da Educação Básica.

METODOLOGIA

Considerando a natureza e a abordagem do objeto de estudo na investigação realizada, o caminho metodológico adotado na

pesquisa é de cunho qualitativo. Na pesquisa de abordagem qualitativa o pesquisador se mantém em contato direto com o objeto e o ambiente de estudo, ou seja, os aspectos são investigados no ambiente em que eles se apresentam (PRODANOV, FREITAS, 2013).

O ambiente de estudo, considerado na pesquisa, foram as ações extensionistas do projeto de extensão, que contou com a participação das orientadoras do projeto (Orientadora A e Orientadora B), de dois licenciandos extensionistas (Extensionista A e Extensionista B), e três professoras de Matemática (Professora A, Professora B e Professora C) de escolas públicas municipais da cidade de Rio Tinto - PB.

A realização das ações extensionistas ocorreu em nove encontros, na forma *online* (encontros virtuais síncronos), nos meses de julho de 2021 a março de 2022. Para a realização da pesquisa foram considerados os vídeos do quinto e sexto encontro, realizados nos meses de setembro e outubro de 2021. A escolha de tais vídeos justifica-se pelo tema dos encontros, que se tratava da discussão de como encaminhar a resolução de problemas em sala de aula, o que nos permitiu, a partir das interações entre os participantes, a identificação prévia de algumas competências docentes.

O momento do vídeo do quinto encontro considerado para a realização da investigação foi a apresentação e discussão do que denominamos de “Raio X” do problema “O pé de Maurício”, que consistiu num esquema elaborado pelos extensionistas, sobre um problema matemático da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas – OBMEP, da prova do nível 1, na primeira fase de 2009, que foi proposto pela Professora A, e trabalhado em suas turmas. O referido problema trazia o seguinte enunciado: “O pé do Maurício tem 26 cm de comprimento. Para saber o número de seu sapato, ele multiplicou essa medida por 5, somou 28 e dividiu tudo por 4, arredondando o resultado para cima. Qual é o número do sapato do Maurício?” (OBMEP, 2009, p.2). Com cinco alternativas de múltipla escolha, como possibilidades de resposta: A) 38 B) 39 C) 40 D) 41 E) 42.

O “Raio X” contemplava um estudo do problema, destacando os seguintes aspectos: o objeto de conhecimento associado ao problema; os objetos de conhecimento considerados como conhecimentos prévios; o descritor do SAEB a qual o problema poderia estar

associado; a habilidade da BNCC que poderia estar associada ao problema; os distratores, com alguns exemplos de possíveis respostas/procedimentos dos alunos que pudessem levar aos distratores (possibilidades de erros que os alunos poderiam cometer); e como encaminhar a resolução do problema em sala de aula, seguindo a heurística de Polya (1995) (compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano, verificar a resposta). Nesse último aspecto, os extensionistas elaboraram sugestões de questionamentos que professores de Matemática poderiam fazer em sala de aula para cada uma das etapas da heurística de Polya.

As discussões decorrentes dos aspectos indicados no “Raio X” partiram da experiência docente das professoras, das reflexões dos extensionistas e das considerações feitas pelas coordenadoras do projeto. Tais discussões duraram cerca de 25 minutos. Ao final do quinto encontro, sugerimos que as outras professoras B e C abordassem o problema em suas turmas e que nos enviasse, se possível, fotos dos procedimentos e estratégias utilizadas pelos alunos para a resolução do problema.

Para o sexto encontro, a Professora B nos enviou, previamente, fotos dos registros de seus alunos na resolução do problema do “O pé de Maurício”. O momento do vídeo do sexto encontro tomado para a pesquisa foi relativo à discussão dos registros de três alunos para a resolução desse problema. Toda a discussão foi realizada em torno da abordagem do problema, feita pela Professora B em sua sala de aula, e sobre as estratégias e procedimentos dos alunos, com um olhar sobre a análise dos erros cometidos pelos alunos nas resoluções. Esse momento do vídeo durou em torno de 20 minutos.

Esses dois momentos indicados nos dois vídeos dos encontros foram tomados como o ambiente de pesquisa e considerados para a análise a partir de um olhar sobre as falas, os comentários, as reações, as trocas de ideias entre as professoras das escolas, os extensionistas e as professoras orientadoras do projeto de extensão.

Para a análise e interpretação dos dois momentos dos vídeos, no intuito de identificar as competências profissionais docentes que emergiram das interações entre os participantes do projeto, procedemos à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo é uma metodologia de coleta e tratamento de dados em pesquisa qualitativa que permite a compreensão de aspectos, estruturas ou modelos que estão presentes em mensagens consideradas para análise.

A análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, este contemplando a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

A fase de pré-análise é composta por atividades não estruturadas que correspondem à organização do material a ser analisado: a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e a preparação do material.

A leitura “flutuante” consiste no contato inicial com o material a ser analisado, com o intuito de conhecê-lo. Na nossa pesquisa, o material que possuíamos para análise são os vídeos dos nove encontros das ações de extensão. A partir da temática dos encontros, assistimos aos vídeos do quinto e sexto encontro, que abordaram os aspectos de como encaminhar a resolução de problemas em sala de aula. A partir desses dois vídeos, escolhemos um momento do vídeo do quinto encontro e um momento do vídeo do sexto encontro que abordaram a discussão de um problema específico, “O pé de Maurício”, definindo, assim, o que Bardin (2011) intitula de *corpus*, que é o conjunto de documentos considerado, no nosso caso os dois momentos dos dois vídeos, para serem submetidos ao processo de análise. Essa escolha e constituição do *corpus* corresponde à segunda atividade da fase da pré-análise.

A terceira atividade, da fase da pré-análise, diz respeito à formulação das hipóteses e dos objetivos. Ao delimitarmos os momentos dos vídeos do quinto e sexto encontro, pela interação entre os participantes do projeto levantamos a hipótese de

que competências específicas profissionais docentes, bem como habilidades, indicadas na BNC - Formação Inicial de professores, emergiram das discussões fomentadas sobre a didática da resolução de problemas matemáticos em sala de aula.

A quarta e quinta atividade dessa fase de pré-análise, correspondem, respectivamente, à elaboração de indicadores e à preparação do material (uma espécie de edição). Os indicadores correspondem aos recortes dos vídeos em unidades passíveis de categorização, para a realização da análise temática, e de codificação, para o registro dos dados. Em nossa pesquisa, tais indicadores foram estabelecidos a partir das dimensões das competências profissionais docentes, o que nos levou à edição dos momentos (preparação do material), para a identificação de falas, comentários, troca de ideias entre os participantes dos encontros que poderiam estar associadas às dimensões.

Na segunda fase da técnica de análise de conteúdo, a exploração do material, é a fase que consiste na codificação dos dados, por meio de recortes, agregação e enumeração que permita ao analista atingir uma representação do conteúdo analisado, e na categorização, que é a classificação dos elementos que constituem um conjunto de dados por meio de critérios previamente definidos. A codificação e categorização feitas em nossa pesquisa partiram da quarta e quinta atividade da fase de pré-análise dos vídeos.

Em cada um dos momentos, nos dois vídeos, identificamos temáticas, elementos chave, que estavam presentes nas discussões, falas, comentários, troca de ideias entre os participantes, dentro da unidade de contexto. Esses elementos chave nos permitiram elaborar duas categorias (A e B) e algumas subcategorias para o processo de análise.

A primeira categoria (A) está indicada por Didática da Resolução de Problemas, que gerou quatro subcategorias: Estudo do problema; Dificuldades dos alunos com o problema; Encaminhamento do problema; e Avaliação da aprendizagem na resolução de problemas. A segunda categoria (B) está designada por Dimensão da Competência Profissional, que gerou duas subcategorias Dimensão Conhecimento Profissional e Dimensão Prática Profissional. As categorias A e B não são disjuntas. Seus elementos se interceptam

constantemente durante as discussões realizadas nos dois momentos do quinto e sexto encontro das ações de formação.

Essa categorização, que subsidiou a análise, nos permitiu identificar e categorizar as competências mobilizadas nas falas dos participantes do projeto, além de situar as falas para exemplificar e identificar outras competências que poderiam ser discutidas em outras ações de formação (sensibilização das orientadoras para outras discussões). Essa é, por fim, a última fase da análise de conteúdo, que consiste no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação a propósito do objetivo estabelecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, trazemos recortes das discussões dos participantes do projeto de extensão sobre o problema matemático “O pé de Maurício”. As falas proferidas e transcritas nos permitem identificar e categorizar quais competências profissionais docentes foram contempladas nas interações. Para tanto, iniciamos com registros das falas relativas à categoria A - Didática da Resolução de Problemas e, em seguida, realizamos a interseção com a categoria B - Dimensão da Competência Profissional, categorizando as temáticas das falas.

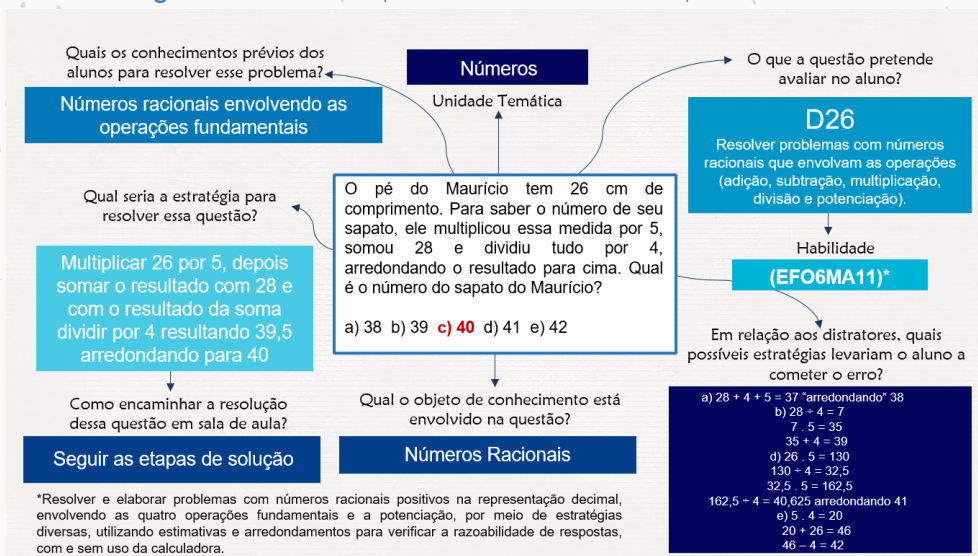
DEBATE EM TORNO DA CATEGORIA DIDÁTICA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O debate entre os extensionistas, as professoras de Matemática e as orientadoras do projeto em torno do problema “O pé de Maurício” ocorreu a respeito de questões relativas à didática da resolução de problemas. Essas questões, através da análise de conteúdo, puderam ser categorizadas em questões sobre: o estudo do problema; as dificuldades dos alunos com o problema; o encaminhamento do problema e a avaliação da aprendizagem na resolução de problemas, que gerou as subcategorias da categoria Didática da Resolução de Problemas.

No que diz respeito à subcategoria *Estudo do problema*, alguns elementos sobre o problema matemático “O pé de Maurício” foram

contemplados no momento da apresentação “Raio X” pelos extensionistas, presentes na Fig. 1, a seguir.

Figura 1 – “Raio X” do problema matemático “O pé de Maurício”



Fonte: Slides da apresentação dos extensionistas

De acordo com a figura 1, os extensionistas trouxeram as seguintes informações sobre problema:

- o objeto de conhecimento tratado são os Números racionais;
- os objetos de conhecimento “números racionais envolvendo as operações fundamentais” são conhecimentos prévios para a resolução do problema;
- associação do problema com o descritor D26 do SAEB – “Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação)” (BRASIL, 2008, p. 153);
- associação do problema com a habilidade EFO6MA11 da BNCC – “Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora” (BRASIL, 2018, p. 301).

- Uma estratégia utilizada para resolver o problema: “multiplicar 26 por 5, depois somar o resultado com 28 e com o resultado da soma dividir por 4, resultando em 39,5 arredondando para 40”.

Na interação com as professoras, outro aspecto do problema foi revelado. As regras de arredondamento poderiam ser consideradas como conhecimento prévio para a resolução do problema. Essa conclusão surgiu a partir do relato da professora A que ficou surpresa com o desconhecimento de alunos do 9º ano sobre o que significa arredondar e, conseqüentemente, sobre como usar as regras de arredondamento.

Quanto à subcategoria *Dificuldades dos alunos com o problema*, observamos nas falas das professoras dois tipos de dificuldades dos alunos: com o arredondamento de números decimais para o inteiro mais próximo e com as operações básicas.

As dificuldades dos alunos com o arredondamento, podem ser percebidas nas falas da professora A, quando expôs que “[...] só um menino, dos onze, sabia o que era ‘arredondar’ [...]” e, ao falar da resposta dos alunos, chegaram ao valor correto, “[...] mas, quando chegaram no arredondamento só marcaram o 39 [...]” (Professora A).

Também foi levantado, na discussão, a possibilidade dos alunos criarem estratégias equivocadas, por exemplo, com o arredondamento incorreto, para resolver o problema mas que os levassem a uma das alternativas do enunciado do problema. Essa possibilidade surgiu na discussão sobre a alternativa (a), de resposta 37 em que o cálculo poderia ser “ $28+4+5 = 37$ ”. O extensionista A ressaltou “[...] como ele encontrou o 37, poderia marcar no caso o 38, por que é mais próximo [...]”.

Nesse momento a orientadora B destacou que

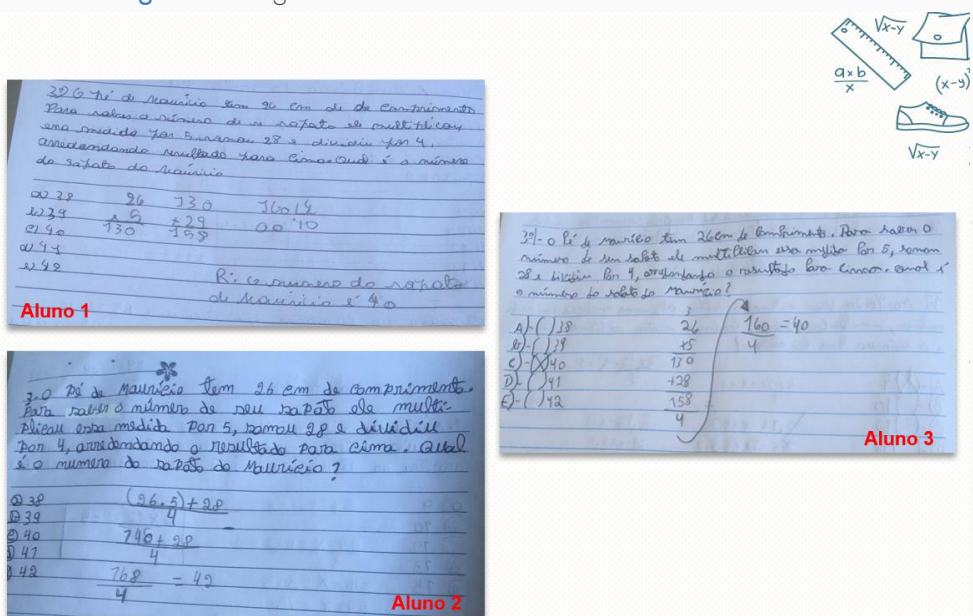
[...] essa forma de pensar do aluno, esse arredondar para cima, ele mesmo pode estar se levando ao erro, aprender que arredondar para cima é poder arredondar de 37 para 38, então se o professor não observa o porquê ele [o aluno] marcou 38, porque chegou no 37, o aluno vai sair com a ideia de arredondamento equivocada [...] (Orientadora B).

A orientadora B chamou a atenção para a importância de se estudar as estratégias erradas dos alunos, referindo-se aos distratores e que o professor possa, na discussão em sala de aula, contemplar respostas desse tipo e buscar evitar obstáculos na aprendizagem do aluno.

Dando continuidade à discussão sobre as dificuldades dos alunos com o problema, seguimos para o caso das operações básicas. Essas dificuldades ficaram evidentes nos relatos da professora A, quando fala sobre o entendimento de seus alunos na leitura do problema, dizendo que “[...] uma aluna não sabia o que significava as palavras ‘somar’ e ‘dividir’[...]” e ao se referir a realização dos cálculos, em que relata que eles “[...] conseguiram [chegar ao resultado] utilizando a calculadora, mas de cabeça, no rascunho à mão, não. Eles tentaram, e ficaram só na multiplicação [...]” (Professora A).

As dificuldades com as operações básicas também foram discutidas a partir dos registros escritos de três alunos da professora B (Fig. 2), que foram compartilhados anteriormente ao encontro.

Figura 2 - Registro de cálculos de três alunos da Professora B



30. O Sr. de Maurício tem 26 cm de comprimento. Para saber o número de seu sapato ele multiplicou essa medida por 5, somou 28 e dividiu por 4, obtendo o resultado para cima. Qual é o número do sapato de Maurício?

Aluno 1

0,28	26	730	16016
0,29	5	129	00'10
0,50	130	169	
0,49			
0,48			

R: o número do sapato de Maurício é 40

Aluno 2

0,38	(26.5) + 28
0,39	4
0,40	740 + 28
0,41	4
0,42	768 - 49
	4

Aluno 3

31. O Sr. de Maurício tem 26cm de comprimento. Para saber o número de seu sapato ele multiplicou essa medida por 5, somou 28 e dividiu por 4, obtendo o resultado para cima. Qual é o número do sapato de Maurício?

A) () 38 26 160 = 40
 B) () 39 25 4
 C) (X) 40 170
 D) () 41 128
 E) () 42 158
 4

Fonte: Slides da apresentação dos extensionistas

Sobre essas três resoluções dos alunos, o extensionista A faz a seguinte observação: “[...] analisando essas três respostas [...] em nenhuma eu encontrei números decimais para poder fazer um arredondamento”. Esse fato revela que os alunos cometeram erros nos cálculos que envolvem as operações básicas e que deveriam levá-los a realizar o arredondamento de 39, 5 para 40. Ainda sobre essas resoluções, ao mesmo tempo em que se observa a organização da resolução respeitando a ordem das operações, também é visível os erros em $26 \times 5 = 140$ (Aluno 2) e $130 + 29 = 158$ (Aluno 1).

A respeito da subcategoria *Encaminhamento do problema*, observamos nas discussões momentos em que as professoras A e B relataram a forma como o problema foi encaminhado em suas turmas.

A professora A relatou que escreveu o problema no quadro e disse aos alunos “[...] que tentassem e pensassem, que não ia explicar de imediato, e que queria ver o pensamento deles. Primeiramente, que eles debatessem entre eles, conversassem e, lá no finalzinho, depois que todos tivessem respondido a gente conversaria sobre a questão [...]”. Foi nesse momento que surgiram as dúvidas e dificuldades dos alunos sobre o que é arredondamento e o significado das palavras “somar” e “dividir” no enunciado. A professora relatou que a partir dessas dificuldades iniciou uma conversa com os alunos fazendo algumas perguntas para ajudar na interpretação do enunciado: “[...] quem é Maurício? Que número ele utilizou para saber o tamanho do sapato?, e fomos conversando [...]”.

A professora B escreveu o enunciado do problema no quadro e pediu que os alunos tentassem resolvê-lo no caderno. Concedeu um tempo inicial para eles, sem fazer intervenções. A professora também explicou que, como de costume, os alunos dessa turma geralmente trabalham em grupo, discutem e socializam as respostas.

Após as falas das professoras, os extensionistas apresentaram a heurística de Polya (DANTE, 2000) (compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano, verificação da resposta) como sugestão para o encaminhamento da resolução do problema em sala de aula, bem como questionamentos que poderiam ser feitos em cada uma das etapas da heurística (Fig. 3).

Figura 3 - Questionamentos para o encaminhamento da resolução do problema

Encaminhando a resolução do problema:

O pé do Mauricio tem 26 cm de comprimento. Para saber o número de seu sapato, ele multiplicou essa medida por 5, somou 28 e dividiu tudo por 4, arredondando o resultado para cima. Qual é o número do sapato do Mauricio?

a) 38 b) 39 c) 40 d) 41 e) 42

Compreender o problema	Elaborar um plano	Executar o plano	Verificação
Quem é o personagem do problema? Ele quer saber o comprimento de quê? Qual informação é importante no problema? Por que é importante? Quais operações podem ser usadas nesse problema? O que o problema está perguntando?	Você já resolveu algum problema parecido com esse antes? Como ele foi resolvido? Qual o caminho você vai seguir para resolver o problema? Qual a sua estratégia? Por onde você vai começar a resolver o problema?	Nessa etapa você pode executar o seu plano de solução para o problema: Agora efetue todos os cálculos necessários; Realize as estratégias pensadas por você.	Qual foi a resposta que você encontrou? Ela se encontra em alguma das alternativas? Você ficou indeciso em alguma das alternativas? Qual é a resposta? Você acha que existe outra forma de encontrar a resposta?

Fonte: Slides da apresentação dos extensionistas

No momento em que a extensionista B realizava a apresentação dos questionamentos, a orientadora B destacou que um dos questionamentos poderia ser “[...] quem tem pé 40? [...]”. A ideia seria para saber se esse cálculo é real, ou seja, “[...] saber se o tamanho do pé de quem calça 40 é 26 cm [...]”, e continua, “[...] fiquei curiosa para saber como é que se chega [ao número do sapato] para quem calça 39, calça 38 [...]”. Nesse momento, a orientadora A se dispôs a medir seu pé e fazer os cálculos propostos no problema. Com uma medida do pé aproximada de 23,5cm, ela fez os cálculos propostos no problema e chegou ao resultado 36,375 que, arredondando para o inteiro mais próximo, significaria calçar um sapato número No entanto, ela relatou que calça sapatos tamanho 37. Nesse momento, a orientadora B relatou que encontrou na internet vários vídeos que explicam como se calcula o tamanho do sapato, e que é exatamente esse o cálculo e, destaca ainda, que

[...] uma ideia como essa poderia render uma discussão de uma aula de Matemática [...], cada aluno faria a medição [do seu pé], realizaria os cálculos, faria o arredondamento, e verificaria se dá certo com a regra que é colocada [no problema], [...] e discutir a ideia de

aproximação para decidir o tamanho do sapato [...]
(Orientadora B).

A orientadora B ressalta que um problema como esse, “[...] com um contexto aparentemente ‘bobo’, pode ser transformado numa rica experiência [...] acrescentando outros elementos para enriquecer a proposta [...], e para ver quais elementos da Matemática vão aparecendo nessa situação cotidiana [...]”. Nesse momento, a professora A expressa seu entendimento da proposta da orientadora B com uma afirmação: “[...] como uma aula prática, né!”.

Continuando com a discussão sobre o encaminhamento do problema na aula, foi levantada, pela orientadora B, a possibilidade de usar a calculadora. Essa sugestão foi dada considerando que, apesar dos alunos terem respeitado a ordem das operações efetuadas, seus cálculos intermediários os levaram a respostas incorretas. O uso da calculadora poderia permitir uma dinâmica de discussão entre os alunos. Segue a proposição da orientadora B:

[...] uma maneira de fazê-los analisarem os erros, antes mesmo que o professor faça uma correção, poderia ser usando a calculadora para comparar as respostas deles. Trazendo a calculadora, ele vai poder comparar a resposta dele, errada ou correta, com as dos colegas (Orientadora B).

Em seguida, a orientadora A complementa a discussão trazendo que o uso da calculadora pode interrogar o conhecimento dos alunos sobre a ordem das operações, uma vez que não basta resolver as operações na ordem em que elas aparecem. Ela destaca que “[...] se você põe só a sequência das operações dá 137 a resposta, bem longe de qualquer uma das alternativas” (Orientadora A).

A orientadora A finalizou essa discussão trazendo o debate dos prós e contras do uso da calculadora no ensino de Matemática, destacando nesse exemplo, um uso que pode potencializar a aprendizagem dos alunos.

Por fim, encerrando a categoria da *Didática da Resolução de Problemas*, apresentamos nossas considerações sobre a subcategoria *Avaliação da aprendizagem na resolução de problemas*. Sobre esta discussão, a professora C comentou sobre as dificuldades de

avaliar os registros escritos dos alunos e apresenta algumas razões nas falas transcritas a seguir:

[...] eles insistem em me entregar somente a resposta final. Aí eu peço que me deem qualquer rascunho para que eu possa ver o que eles fizeram para chegar até essas respostas. Já que tem uns que a gente fica tentando analisar e não tem como. [...] é a questão dos cálculos soltos, sem organização que não dá para a gente acompanhar o desenvolvimento desse raciocínio (Professora C).

Na sequência dessa fala, a orientadora A fez a seguinte colocação sobre como acompanhar a avaliação de alunos como os citados pela professora C:

[...] a avaliação deve contemplar o escrito e o oral. Pedir para que o estudante explique. Explique, oralmente, como é que você chegou aqui? [...] ou se ele não quiser se expor, sente aqui comigo, me explique aqui os seus cálculos. O que significa essa continha aqui em cima? Essa [continha] aqui embaixo? (Orientadora A)

Para a orientadora A, essa relação de diálogo entre aluno e professor deve ser construída no cotidiano da sala de aula, e complementa que o aluno deve ser motivado a expor suas ideias. Ainda na temática da avaliação da aprendizagem, a professora C comentou que costuma dar um “visto” nas atividades dos alunos e pontos extras como forma de recompensa e estímulo.

Resgatando a discussão sobre o uso da calculadora proposta pela orientadora B, observamos que ela também se insere na temática sobre avaliação. Em sua fala, percebemos que a proposta considera a possibilidade dos alunos avaliarem seus resultados e buscarem identificar seus próprios erros.

DEBATE EM TORNO DA CATEGORIA DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

A partir da análise do conteúdo das falas proferidas e transcritas, situadas na categoria *Didática da Resolução de Problemas*, inferimos uma relação entre o conteúdo dessas falas e

algumas competências específicas e habilidades docentes da BNC - Formação Inicial. Essas competências específicas e habilidades docentes pertencem à *Dimensão Conhecimento Profissional* e à *Dimensão Prática Profissional*, entendidas aqui como subcategorias da categoria Dimensão da Competência Profissional.

Na subcategoria *Dimensão Conhecimento Profissional*, identificamos nas interações sobre o *estudo do problema* e *encaminhamento do problema*, falas que indicam relações com a competência específica “1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” (BRASIL, 2019, p.18) e a habilidade “1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo” (BRASIL, 2019, p.18). Essas relações se fazem presentes nos momentos de discussão sobre o “Raio X” do problema “O pé de Maurício”. Nessas discussões foram apresentados o objeto do conhecimento, os conhecimentos prévios, a habilidade da BNCC e algumas estratégias de resolução, além de uma discussão sobre a heurística de Polya (1995) para o encaminhamento do problema em sala de aula.

Na subcategoria *Dimensão Prática Profissional*, identificamos nas falas e interações sobre *dificuldades dos alunos com o problema*, *encaminhamento do problema* e *avaliação da aprendizagem na resolução de problemas* aspectos que indicam relações com a competência específica “2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades” (BRASIL, 2019, p. 20) e com algumas de suas habilidades.

Nas interações entre os participantes sobre as *dificuldades dos alunos com o problema*, as falas disseram respeito ao desconhecimento dos alunos sobre as regras de arredondamento, a falta de compreensão do significado das palavras “somar” e “dividir” no enunciado do problema, a falta de domínio das operações básicas, além dos erros de estratégias de resolução associados às operações básicas.

Sendo assim, reconhecemos nas interações a habilidade “2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 20), pois no teor dessas discussões entre os participantes, foram levantadas reflexões a respeito do planejamento

de ações que poderiam propiciar aos alunos situações em que as dificuldades identificadas pudessem ser abordadas e superadas.

As discussões a respeito do *encaminhamento do problema* trataram da forma de abordagem do problema em sala de aula como estratégia de ensino, do uso de um recurso didático, como a calculadora, para validar as estratégias de resolução dos alunos, e de como transformar o problema em uma atividade investigativa.

Nessas interações identificamos que as falas convergem para as habilidades “2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência” e “2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 20). Os aspectos mencionados, que se relacionam com as estratégias e recursos de ensino, nos levaram a essas habilidades, visto que, eles também estão ligados à elaboração de um planejamento que vise o enfrentamento das dificuldades dos alunos, identificadas pelas professoras.

Por fim, nas falas em que foram identificados os aspectos relativos à *avaliação da aprendizagem na resolução de problemas*, foram mencionadas algumas formas de avaliar, como, por exemplo, pedir o registro escrito da resolução do problema, solicitar a explicação oral das estratégias de resolução, promover intervenções que favoreçam o diálogo entre o professor e o aluno, bem como a criação de um ambiente favorável à discussão do erro, tornando-o um elemento da aprendizagem. Essa análise nos levou à habilidade “2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 20). As discussões sobre as dificuldades e erros dos alunos permitiram que os participantes, da ação de formação do projeto de extensão, lançassem um olhar sobre a avaliação da aprendizagem, buscando visualizar diferentes formas de acompanhamento da progressão da aprendizagem dos alunos.

Em resumo, os resultados obtidos na análise de conteúdo das falas dos participantes do projeto de extensão indicam que as interações entre a categoria A - Didática da Resolução de Problemas e a categoria B - Dimensão Competência Profissional se revelam na identificação da competência 1.1 e da habilidade 1.1.3, inferidas

na subcategoria de análise Dimensão Conhecimento Profissional. Da mesma forma, temos a competência 2.4 e as habilidades 2.4.2, 2.4.3, 2.4.5 e 2.4.6, inferidas na subcategoria Dimensão Prática Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos permitiu fazer algumas reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática e a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais específicas da docência. Também nos proporcionou análises sobre a importância do desenvolvimento de projetos acadêmicos, caso do projeto de extensão, como *locus* de formação integrado às atividades sobre a vivência escolar e a prática de ensino de Matemática.

Nas ações do projeto, buscamos sensibilizar os licenciados extensionistas para questões relativas à didática da resolução de problemas, no que diz respeito à necessidade de conhecimentos sobre problemas a serem propostos e encaminhados em sala de aula. Da mesma forma, para o entendimento de que os erros dos alunos revelam dificuldades de aprendizagem e que devem ser tratados como elementos desse processo, e que a avaliação deve ser considerada como um processo de acompanhamento da progressão das aprendizagens dos alunos.

As interações com as professoras permitiram aos extensionistas uma aproximação com situações da prática pedagógica que revelaram a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais específicas da docência com especificidades para a Matemática.

Destacamos no projeto o trabalho colaborativo como oportunidade de diálogo duradouro com as professoras sobre as questões da prática profissional que possibilitaram aos participantes reflexões reais sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, especificamente, no contexto da resolução de problemas matemáticos em sala de aula.

No entanto, sabemos que o desenvolvimento de tais competências e habilidades não acontece apenas por meio da promoção de diálogos, mas em ações em que os sujeitos sejam motivados a mobilizá-las e a desenvolvê-las.

A pesquisa realizada nos permitiu uma avaliação da proposta das ações de formação do projeto de extensão, quanto ao planejamento para o desenvolvimento de competências específicas e habilidades docentes por parte dos extensionistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Prova Brasil 2011**. Ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf. Acesso em 21 set. 2022.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas**. 12. ed. 3. impr. Ática: São Paulo, 2000.

DESGAGNÉ, Serge et al. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, 27 (1), 33-64, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/000305ar>. Acesso em 22 nov. 2022.

OBMEP. 17ª Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Prova 5ª e 6ª séries (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental 1ª Fase, Nível, 2009.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação matemática: pesquisa em movimento**. 2.ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005. p.213-231.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, 11 (2), 145-163, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.037](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.037)

O ESTÁGIO DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A CONCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA

Regina Alice Rodrigues Araújo Costa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, re.rodrigues.araujo@gmail.com

Adriege Matias Rodrigues

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, adriegerodrigues@gmail.com

RESUMO

O Estágio de docência é parte integrante da formação do(a) pós-graduando(a), objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino. Sendo assim, objetivamos analisar a concepção dos(as) pós-graduandos(as) sobre a experiência do ED e a dimensão da prática docente no ensino superior. Como aporte teórico, dialogamos, dentre outros, com Pimenta (1995; 1999), Lima e Pimenta (2006), Barreiro e Gebran (2016) e Imbernón (2016). A metodologia utilizada tem como pressuposto de investigação a pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário aos(as) mestrandos(as) e doutorandos(as) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba PPGE/UFPB. Esta experiência torna-se importante a partir do momento em que oferece ao(a) mestrando(a) doutorando(a) uma visão da prática em docência, uma vez que o objetivo do ED é de promover experiências de formação pedagógica para pós-graduandos(as) em Educação, que sirvam para articular aspectos teóricos e práticos da docência no Ensino Superior, através da aproximação com a realidade acadêmica em componentes ofertados pelos Departamentos

do Centro de Educação da instituição. As perspectivas aqui apontadas nos remetem para a compreensão dos desafios enfrentados na formação docente por intermédio da relação teoria e prática, ao mesmo tempo a construção de profissionais que refletem as suas condições materiais de existência.

Palavras-chave: Estágio, Docência, Teoria, Prática.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.038](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.038)

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM TEMPO INTEGRAL

Ana Virginia Ferreira de Oliveira

Mestranda do Curso de Educação profissional e Tecnológica do Instituto federal do Ceará-IFCE, virginia.oliveira53@aluno.ifce.edu.br;

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

Doutora em Engenharia Civil, Instituto Federal do Ceará- IFCE, heloisa.beatriz@ifce.edu.br.

RESUMO

O trabalho descreve uma pesquisa que buscou analisar a prática pedagógica no ensino técnico integrado e em tempo integral, bem como refletir ações para o desenvolvimento da didática de ensino. Partindo dos dados e informações coletadas, surgiu uma ferramenta didática para auxiliar o docente na prática de ensino. A amostra foi composta por docentes da Base Técnica de uma Escola Estadual Profissionalizante. Tal investigação foi de natureza qualitativa, que tende a estreitar o ensino técnico do didático-pedagógico, com a utilização de coleta de dados, que visa a busca de indicadores para a análise do tema proposto. A pesquisa produziu apontamentos da observação do ser docente da Base Técnica e sua prática, no qual foi desenvolvido o Produto Educacional, com o aporte de subsidiar a ministração das aulas em formato de "Podcasts" dentro de uma Programa de "Rádio - Café, Prosa e Ensino" inserido em uma plataforma digital acessível aos docentes e público afins.

Palavras-chave: Prática, Pedagógica, Ensino, Técnico, Integrado.

INTRODUÇÃO

A didática no ensino encontra-se em uma etapa de revisão crítica, na qual demonstra uma necessidade de mudar o pensamento neutro do cotidiano, buscando detectar as situações em que se vivem, como também de encontrar caminhos que podem ser estruturados por meio do trabalho exercido pelos professores do ensino fundamental e médio.

Como resultado do percurso histórico da didática no Brasil e na busca dos pesquisadores em estabelecer o caráter fundamental, instrumental, porém crítico da prática pedagógica, ressalta-se que de início, a prática pedagógica se constituiu como instrumental, tão somente como algo mais dentro dessa estrutura curricular de uma didática como ação relevante ao professor, no entanto percebe-se que ela preenche um espaço muito maior e significativa, dentro dessa formação.

Pra que esse processo aconteça, há estudos bem mais específicos nessa área, destacando que essa pesquisa iniciou mais latente por volta dos anos 90, quando começou a entrar no país estudos feitos por interessados na área, no qual retratam uma primazia do docente como alvo, suas opiniões e práticas, iniciando um processo de reconhecimento de seu real papel. O professor precisa estar ciente do verdadeiro papel que ele representa, bem como das mudanças ocorridas em sua atitude didática por via da sua formação continuada docente.

Atrair o interesse dos discentes e ter uma didática de boa qualidade, é uma tarefa difícil e cansativa, pois assim como qualquer ser humano, temos inúmeras obrigações além da prática profissional. Entretanto, a escolha desses recursos depende da finalidade de sua utilização, como também é preciso que se tenha disponibilidade financeira para aquisição desses materiais e principalmente da aceitabilidade dos alunos para que se tenha a obtenção de resultados positivos.

Trata-se, desse modo, como a etapa que prepara e conduz o indivíduo em seus primeiros passos na vida profissional. Diante da problemática apresentada, busca-se experienciar vivências nas aulas técnicas da referida escola de educação profissional, como meio de observar a postura dos docentes das áreas técnicas ante a

sua prática pedagógica, bem como analisar os aspectos que interferem essa interação de conhecimentos, como sua subjetividade e habilidade didático pedagógico.

O interesse em pesquisar como se ensina o conteúdo técnico nas escolas de educação profissional, se deu em virtude de minhas duas filhas, uma já finalizou os estudos numa escola profissional e a outra está no segundo ano, no qual percebeu-se a necessidade de conhecer esse processo de ensino mais de perto, pois muitas são as problemáticas mencionadas pelas mesmas, desde a formação específica do professor da base técnica, bem como sua prática pedagógica.

Por meio da experiência como formadora docente, onde temos um conhecimento mais lapidado em didática e prática pedagógica, exercendo a função técnica pedagógica dentro da secretaria de educação municipal, desempenhando com muita destreza por 16 anos, desenvolvendo habilidades mais específicas de que meios o docente necessita para viabilizar de forma mais concreta e coerente esse aprendizado, podendo contribuir com a resolução da problemática mencionada.

Surgindo assim o interesse em verificar mais de perto esse processo de ensino na escola profissional, bem como o percurso de formação, planejamento e execução dessas aulas. Considerando pertinente a procura de resultados para as indagações citadas, temos como objetivo geral, compreender a prática docente no ensino técnico integrado e em tempo integral, bem como as ações para o seu desenvolvimento.

PRINCÍPIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vale a pena identificar os princípios orientadores que organizam a prática pedagógica do ponto de vista crítico:

- a) As práticas pedagógicas se organizam em torno de intenções previamente estabelecidas, e essas intenções são perseguidas de várias formas e por diversos meios ao longo do processo didático.

Na prática, a intenção rege os processos. Segundo a filosofia marxista, práxis é definida como a relação dialética entre o homem

e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, se transforma. Marx e Engels (1994, p.14) afirmam em seu oitavo ensaio sobre Feuerbach: "Que toda a vida social é fundamentalmente prática. Todos os senhores que levam ao misticismo encontram sua solução na prática humana e compreensão dessa prática a compreensão desse procedimento é uma tarefa pedagógica. Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera práxis uma ação reflexiva que em potencial para modificar tanto a teoria que a determina quanto a prática que a implementa.

O professor não pode abandonar o aluno; ele deve exigir, ouvir, refutar e fazer as coisas de uma forma diferente; seguir a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o conhecimento; e mudar o foco didático, estratégias de interação e caminhos de diálogo.

- b) As práticas pedagógicas movem-se entre resistir e desistir; eles se movem em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizando. Quando um professor entra em sala para dar uma aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, treinamento, conhecimento do assunto, conhecimento de técnicas instrucionais, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe de ensino, organização espacial e temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos e quantidade. Muitas dessas circunstâncias podem levar a uma boa interação, interesse e diálogo entre as variáveis-aluno, professor e conhecimento do processo, visto por Houssaye (1995, p.49) como o triângulo pedagógico.

A ausência de um espaço pedagógico pode indicar a expansão de um espaço difícil de discutir. Sabe-se que o diálogo só ocorre na prática (Freire, 1979, p.32), que necessita e promove a superação da consciência, resultando em consciência crítica. Como resultado, e de acordo com Freire, é possível acreditar que o triunfo da tradição "é a parte que traz ao mundo este novo homem que não é mais um opressor; não mais um homem oprimido, mas um homem que está se libertando" (Freire, 1979, p. 25). Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando resistências e

renúncias, possa mediar sua derrubada em processos de emancipação e aprendizagem.

É útil aprender as reflexões de Imbert (2003, p.10), que distinguem entre ação e prática, reafirmando o que foi dito neste texto e focando na questão da autonomia e perspectiva emancipatória, que está alinhada com o sentido de prática.

Como resultado, somente a ação didática, realizada como prática social, pode produzir conhecimento, saber disciplinar, conteúdo e seu contexto social, ou mesmo o compreender didático sobre diferentes formas de gestão de conteúdo, dinâmica de aprendizagem, valores e projetos educacionais. Realizar o senso de compreensão pedagógica (Franco, 2013a) como aqueles que permitem ao professor ler e compreender as práticas e que permitem ao sujeito se colocar em posição de conversar com as circunstâncias da prática, dando-lhe a capacidade de perceber e auscultar as tradições e, conseqüentemente, melhor articular. Por isso, é possível falar sobre percepção pedagógica, como saber que permite aos alunos construir conceitos sobre condução, criação e transformação de práticas semelhantes.

O conhecimento pedagógico só pode ser formado a partir da própria subjetividade, que deve ser formada como alguém capaz de construção e mobilização do conhecimento. O principal desafio na formação de professores é que, se queremos bons professores, primeiro devemos treiná-los para serem capazes de produzir conhecimento, ações e conhecimento sobre a prática. Não basta dar uma palestra; também é necessário entender por que essa palestra ocorreu dessa forma e nessas condições: ou seja, é necessária compreensão e leitura do livro didático.

- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na história; envolvem decisões, posições e são transformadas por tradições.

A questão fundamental é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas ou realizadas de forma linear, pois incluem a interação de sujeitos, práticas e intenções. Enquanto o professor desconsidera as especificidades dos processos educativos e trata a educação como produto e resultados, em uma concepção ingênua da realidade, o pedagogo não será capaz de se estabelecer,

pois nesses processos que pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para as imprevisíveis, as interferências emergentes, culturais ou o inesperado.

As práticas pedagógicas são construídas em mecanismos paralelos e divergentes de ruptura e preservação. Enquanto os formuladores de políticas públicas consideram a prática educacional apenas uma replicação de ações e ações realizadas por outros, essas visões estão desaparecendo, e muitas pessoas se perguntam por que não fomos capazes de mudar a prática. A prática não muda em decorrência de decretos ou imposições; pode mudar como resultado do envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2006a). Saiba que a educação é uma prática humana social; é um processo histórico, inconclusivo que emerge do diálogo entre homem, mundo, história e circunstâncias. Como um processo histórico, a educação não pode ser vivenciada através de práticas que desconsideram sua singularidade. Os sujeitos são sempre resistentes a lidar com restrições que não permitem o diálogo ou a participação.

É importante compreender a natureza dialética das práticas pedagógicas, no sentido da subjetividade construindo a realidade, que muda por meio da interpretação colaborativa. A educação sempre permite a polissemia em sua função semiótica, o que significa que nunca há uma relação direta entre o significativo observável e o significado.

Sendo assim, as práticas pedagógicas são, em cada momento, uma expressão do momento e das circunstâncias que existem, bem como as disposições que são feitas no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta seção visa discorrer sobre o que apontam os escritos no âmbito deste tema, as ideias dos autores, bem como seus questionamentos e buscas para suprir essa temática. Isto porque, busca-se o professor como sujeito do processo, o qual elabora e defende concepções, no âmbito de educação profissional.

Na busca em reconhecer as habilidades e competências na construção da aprendizagem humana, são notórias as influências de pedagogos brasileiros – e cearenses – que contribuem até

os dias de hoje, como Paulo Freire, Ana Ignêz, e Francisco Mirtiel, no qual a formação docente tem contribuído nesse processo de transformação.

Para que esses conceitos sejam estabelecidos e desenvolvidos, ressalta-se a importância da pesquisa nesse vasto campo, e como se dá a formação continuada docente e sua transformação dentro dessa área técnica.

No percurso abrangente da pesquisa educacional, ressaltando a diversidade de ações que devem ser analisadas nesse tema, ousa-se investigar a prática docente do professor da Base Técnica. Detectar essa prática, que muitas vezes não é falada e nem apresentada explicitamente, pode trazer à tona um auxílio no desenrolar do desenvolvimento de ensino técnico.

Nesta prospecção, busca-se, uma pesquisa mais minuciosa sobre os aspectos que estão entrelaçados com a didática e o saber do docente da Base Técnica, no intuito de construir novos conhecimentos.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho educacional, no qual utilizar-se-à uma metodologia compatível com o campo de pesquisa. Neste percurso, a inclinação entre os pesquisadores da área recai na pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986); Triviños (1987) apresentam algumas características da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3) A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. [...] 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Reforçando as vantagens de se utilizar a pesquisa qualitativa, Stake (1983) a conceitua como sendo “caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis”, enquanto a pesquisa quantitativa “caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis.” Para Stake (1983), “a distinção

mais importante entre pesquisa quantitativa e qualitativa, [...] é de natureza epistemológica entre as *generalizações* que os dois tipos de pesquisa proporcionam.” (STAKE, 1983, p. 20).

Segundo o Stake(1983), nas pesquisas qualitativas as generalizações são denominadas “naturalistas” e originam-se a partir de aprendizagens tácitas, pessoais e experienciais. Esta pesquisa tem também um caráter descritivo. Para Triviños(1987), a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação são de natureza descritiva.

Neste âmbito, foca-se em um Estudo de Caso, que tem uma visão melhor para investigar com maior profundidade a temática em uso. Para Yin, o estudo de caso é um enredo de uma pesquisa mais abrangente, envolvendo todo o processo, destacando todas as etapas desde o planejamento, a fundamentação teórica, os métodos para coleta de dados e das interpelações específicas de análises: competência do pesquisador; complexidade do processo de análise; dificuldades de replicação dos instrumentos; tempo para coleta de dados.

A utilização destas técnicas promoverá maior enfoque aos fatos que estão alinhados com o conhecimento e a prática docente, a fim de consolidar novos saberes. Tais análises irão buscar direcionar o estudo sobre acontecimentos humanos e sociais, constituindo uma pesquisa qualitativa.

Reforçando que a pesquisa pode ser classificada como aquela que investiga as impressões e ações aplicadas pelos indivíduos em como lidam com uma determinada realidade, buscando sempre encontrar a performance que descreve os fenômenos.

A Instituição em que foi realizado o estudo de caso foi a EEEP Pedro de Queiroz Lima, localizada em Beberibe no Litoral-leste do Ceará. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é oferecido aos educandos beberibenses que concluíram o Ensino Fundamental na rede pública ou particular de ensino. Os cursos oferecidos possuem duração de três anos e são ministrados nos turnos manhã e tarde, concomitante com a formação regular básica do Ensino Médio.

A organização dos cursos está estruturada na matriz curricular constituída por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos de educação básica, atividades complementares e educação

profissional que integra disciplinas específicas de cada curso. Ainda, a instituição oferece quatro cursos técnicos, os quais são: Técnico em Agronegócio, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Hospedagem.

Foi aplicado um questionário para os professores do ensino técnico, com questões distribuídas em abertas e fechadas. O questionário foi dividido em dois blocos, em que o bloco 1, correspondeu ao perfil dos respondentes da pesquisa (sexo, idade, formação acadêmica, etc.) e o bloco 2, que englobou a percepção da didática dos professores de Ensino Técnico, a fim de examinar e analisar profundamente o caso e não perder informações que foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo bloco do questionário foi elaborado por meio de critérios que foram observados diante a cada etapa, como participação do planejamento coletivo, utilizando da técnica de Roda de conversa, e análise da postura do que é dito e não é feito.

Os participantes da pesquisa (professores da Base Técnica), foram convidados para contribuir com o estudo e esclarecidos sobre os objetivos do mesmo. Também foram informados de que sua desistência em qualquer período do desenvolvimento da pesquisa não implicará em nenhum prejuízo ou constrangimento. Em seguida, todos os professores que aceitaram a participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considera-se que a coleta de dados apenas iniciou após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Ceará.

Para análise das informações coletadas para este estudo serão aplicadas três técnicas, as quais são: análise bibliográfica, análise de conteúdo e análise do discurso. Para Marconi e Lakatos(2003) e Alyrio(2009), a análise bibliográfica corresponde ao levantamento de informações bibliográficas que existem na literatura, ou seja, que foram publicadas, por meio de livros, artigos, etc., tendo como objetivo promover uma interação direta do investigador com as obras que abordam o tema estudado. Este tipo de análise é considerado o passo inicial para realização de toda pesquisa científica.

Com relação a análise de conteúdo, de acordo com Dellagnelo e Silva (2005), trata-se de uma técnica que precisa de um tempo maior de dedicação por parte do investigador para o estabelecimento

dos grupos de análise. Ainda, de acordo com os autores, a utilização da análise de conteúdo encontra-se em ascensão no Brasil, principalmente nos estudos com abordagem qualitativa. Essa técnica será utilizada para avaliação dos questionários respondidos pelos respondentes da pesquisa.

Orlandi (2004), Mutti (2003) e Melo (2005), afirmam que a análise discursiva tem a finalidade de questionar as percepções fundamentadas nas várias formas de produção, verbais e não verbais, desde que sua materialização possa ser interpretada, podendo ser mescladas com formas textuais orais ou escritas, imagens ou linguagem corporal, como dança, por exemplo. Ressalta-se que a interpretação é suscetível de incorreção, visto que a interpretação apesar de demonstrar-se clara, pode apresentar pontos de vista diferentes (ORLANDI, 2004). A análise de discurso será empregada para investigação e avaliação das respostas obtidas por meio da entrevista aplicada aos respondentes, a qual fará questionamentos sobre a didática dos profissionais de ensino técnico da escola em estudo.

Segundo Creswell (2014, p. 79, grifos do autor), a seleção da amostragem afirma que:

Os participantes entrevistados são teoricamente escolhidos (chamados de amostragem teórica) para ajudar o pesquisador a formar a teoria da melhor maneira possível. Quantas idas serão feitas até o campo irá depender da saturação das categorias de informação, e da elaboração da teoria em toda a sua complexidade. Este processo de obtenção de informações a partir da coleta de dados e de comparação com as categorias que estão emergindo é chamado de método de análise comparativa constante.

Estabelecidos nesta orientação, conclui-se que a amostragem se constituiu de sujeitos docentes graduados mas não licenciados, pertencentes à Base Técnicas de ensino referente aos cursos ofertados da instituição, o que atenderá ao objetivo de conhecer e objetivar a didática dos docentes que atuam no ensino técnico, constando como critério de inclusão na pesquisa, os docentes da Base Técnica, bem como o Núcleo Gestor, sendo excluído do olhar da pesquisa os docentes da Base Comum.

O universo da pesquisa corresponde a 08 professores da escola da base técnica que foram estudados, de um total de 35 professores da base regular. A formação desses profissionais estão distribuídas dessa forma: dois bacharéis em geografia e turismo, dois engenheiros agrônomos, um licenciado em física, um engenheiro civil, um tecnólogo em saneamento básico, um tecnólogo em turismo.

Preconiza-se Tardif(2014), quando ele afirma que os conhecimentos experienciais, foco do estudo em questão, se estabelecem nos primeiros cinco anos de exercício docente. Fortalecendo mais um critério de participação no estudo, que os docentes tenham este tempo mínimo de atuação no ensino técnico, ainda que se acredite que o desenvolvimento do conhecimento específico decorra ao longo da experiência de vida docente.

Entretanto, não haverá nenhuma restrição quanto a amostragem, no qual o percurso do estudo possa ter um maior aproveitamento nas questões que surgem repentinamente, pois:

Para assegurar abertura, é vantajoso não estruturar a coleta de dados muito estritamente em termos de momento oportuno ou de tipos de pessoas ou de locais, mesmo que se tenha alguma concepção teórica em mente, pois isso pode enganar o analista ou impossibilitar a descoberta. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 200).

Ademais, os aspectos relevantes da amostra, imparcialmente serão confrontados nos grupos ou indivíduos, pelos insights promovidos na situação em que se encontra a teoria em crescimento (FLICK, 2009).

Diante das informações que foram coletadas, investigou-se vivências das aulas técnicas, por meio de pesquisa documental, registros e planejamentos identificando como ocorre a postura dos docentes das áreas técnicas ante a sua prática de ensino, bem como foram analisados os aspectos que interferem na interação de conhecimentos, como as competências e habilidades didática-pedagógicas dos profissionais, projetando a temática, a prática docente no ensino técnico: análises e reflexões.

Partindo dessas análises, com pesquisas, investigações, coletas de dados e reflexões, definiu-se o Produto Educacional como aporte de intervenção, utilizando uma ferramenta de comunicação:

o Podcast, que conduz ao ouvinte estratégias de ensino, em formato de um Programa de Rádio **“Café, Prosa e Ensino”**, que irá propor reflexões aos docentes técnicos sobre a forma de ensinar e aprender na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, contribuindo assim com a formação desses professores das áreas técnicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acesso ao material ocorreu de forma tranquila e transparente, no qual definiu-se eixos que nortearam o trabalho de forma clara e coerente, no entanto, percebeu-se que, o que é dito está escrito, mas por muitas vezes não é feito.

Os dados coletados dos questionários foram apresentados em seguida, entendendo que a preocupação não se restringiu ao resultado, e sim as possibilidades de apoiar-nos em uma organização qualitativa para assim, subsidiar nossa pesquisa.

Procurou-se, simultaneamente, explicitar as declarações dos professores como requisito de assinalar os significados atribuídos, levando em consideração os diferentes pontos de vista, fundamentando assim, as considerações feitas.

Os encontros presenciais com os professores da base técnica, aconteceram em três momentos do planejamento coletivo, no qual utilizamos desse tempo 20 minutos para desenvolver a apreciação da pesquisa e escuta dos pares, conforme planejamento abaixo:

1º ENCONTRO – RODA DE CONVERSA		
DIA/ MÊS	OBJETIVO	ATIVIDADE
09/03	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar o objeto da pesquisa;• Apresentação dos docentes que irão participar da pesquisa;• Conhecer o conhecimento prévio dos docentes sobre prática pedagógica e formação."	<ul style="list-style-type: none">• Por meio de uma conversa informal, destacar os pontos relevantes da pesquisa, bem como de que forma ela irá contribuir para o trabalho docente.

2º ENCONTRO – RODA DE CONVERSA

DIA/ MÊS	OBJETIVO	ATIVIDADE
30/03	<ul style="list-style-type: none"> Levantar hipóteses sobre a importância da formação específica e pedagógica para a formação docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Por meio da apresentação de um mapa conceitual com os aspectos principais para esta formação. Fazendo uma relação de palavras que foram levantadas com uma tempestades de ideias.”

3º ENCONTRO – RODA DE CONVERSA

DIA/ MÊS	OBJETIVO	ATIVIDADE
20/04	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer potencialidades docentes que desenvolvam a prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> artigo de Sacristán (2002), intitulado Tendências Investigativas na Formação de Professores, no qual acontecerá uma discussão crítica-reflexiva.

Fonte: Autora; 2022

ANÁLISE DOS RESULTADOS

À luz do que foi discutido em capítulos anteriores sobre a prática docente, decidiu-se investigar como o tema manifesta-se na realidade na educação profissional, bem como os docentes da base técnica. Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário avaliar os conceitos, necessidades e desejos. Prioridades dos professores, bem como da equipe que gerencia informações educativas profissional, a importância do treinamento e desenvolvimento contínuo, instrução em sala de aula. Nesta modalidade de instrução, além de coletar dados sobre educação, experiência e habilidades, dificuldades, entre outras coisas.

A melhor maneira possível para garantir a precisão das informações foi o questionário e as observações, onde os dois foram aplicados nos momentos de planejamento coletivo em uma roda de conversa, mediada pela pesquisadora, sempre com o olhar atento da coordenadora pedagógica da base técnica, ressaltando que os profissionais não autorizaram o uso da sua imagem no presente trabalho.

Nessas rodas de conversas, promoveu-se encontros em que os entrevistados responderam e interagiram com informações essenciais. O estudo foi realizado com a participação de 8 docentes do quadro funcional da Escola Profissional. Todos os membros da Escola Profissional-EP atuam em disciplinas técnicas, cursos técnicos e pesquisa.

O questionário utilizado incluiu perguntas fechadas e abertas sobre prática docente, tempo de trabalho e período participante da EP, percepção de aprendizagem e ação docente.

Conteúdo versus prática pedagógica, atualização de formação e exigência de participação em cursos de formação continuada, esses professores serão identificados no estudo dessa forma os docente de A a H, bem como suas respostas, serão identificadas de R-1 a R-9 respectivamente.

As perguntas tiveram como objetivo, atingir o fazer pedagógico da base técnica, bem como seu conhecimento no currículo integrado e de que forma ele pode contribuir pra uma ação mais eficaz em sala de aula.

O universo de entrevistados foi escolhido porque representavam a totalidade da população docentes, especialmente ao teor pesquisado.

Todas as Roda de Conversas-RC, ocorreram na biblioteca da escola, no qual os registros foram feitos por meio das observações das falas ditas e ocultas, pois o número de participantes era pequeno, totalizando oito professores. Ao ser sugerida a possibilidade de usar a câmera, os professores se manifestaram como não favoráveis mencionando que não se sentiriam tão à vontade para falar quanto se não houvesse o uso da câmera, ficando então decidido não ser usado o recurso de vídeo e fotos mesmo tendo sido solicitado o uso no TCLE e por ser uma escolha metodológica de pesquisas qualitativas, no sentido de apreender o fenômeno complexo em que os discursos e as imagens são suas partes inerentes.

Porém, por haver se tratado de um grupo reduzido, composto por apenas oito professores, ficou então estabelecido o não uso do recurso de gravação de imagem e registro de fotos com intuito de deixá-los mais à vontade. A intenção em ceder a esse pedido era construir um ambiente confortável e propício ao diálogo. Apesar de todos os participantes se conhecerem por trabalharem na mesma

instituição, minha presença como pesquisadora e participante das Roda de Conversa-RC - significava o elemento desconhecido para eles. Em cada encontro sentávamos em torno de duas mesas pequenas que eram dispostas juntas e em outra mesa ao lado estavam sempre servidos, café, e bolachinhas com o intuito de tornar o momento mais acolhedor e também pelo fato das reuniões ocorrerem na hora do planejamento coletivo. A intenção era tomar um cafezinho enquanto iniciávamos a conversa, para nos aproximarmos.

A primeira roda de conversa ocorrida em 09 de março de 2022, de 9 h às 9:40h e participaram todos os oito professores. Após discutida a proposta da pesquisa, o TCLE foi relido, dúvidas foram retiradas quanto aos termos de uso da voz e deu-se início a conversa falando sobre as experiências de vida profissionais e pessoais de cada um que acabaram por levá-los até ali, naquela escola profissional onde realizavam suas atividades atualmente como docentes da base técnica. Após esse encontro ficou estabelecido que os próximos ocorreriam a cada semana no mesmo horário e sempre às quartas.

A segunda roda foi realizada com a presença dos mesmos participantes da roda anterior. Ocorreu no dia 30 de março, das 9 h às 9:40h, e comentou-se sobre as impressões a respeito das falas de cada participante, das informações trocadas sobre cada um e sobre a viabilidade de um espaço físico exclusivo, fora sala dos professores, para que se estabelecesse essa prática do encontro para rodas de conversas a serem realizadas no futuro, conduzidas por eles próprios.

O terceiro encontro ocorrido no dia 20 de abril, ocorreu na biblioteca da escola, assim como os anteriores. Começamos fazendo uma retrospectiva da roda anterior, sobre todas as discussões do último encontro, rememorando falas e posicionamentos. Por meio de mensagem enviada ao grupo do WhatsApp "Pesquisa Roda de Conversa" foi solicitada uma leitura prévia de um artigo de Sacristán (2002), intitulado Tendências Investigativas na Formação de

Professores, compartilhado por e-mail aos professores alguns dias antes ao encontro. O grupo criado pelo aplicativo WhatsApp teve como objetivo otimizar a comunicação quanto aos

encontros a serem realizados entre os professores participantes e a pesquisadora.

Com a solicitação da leitura do artigo intencionou discutir aspectos da formação docente a partir das necessidades formativas apresentadas pelos docentes, bem como a forma era estabelecida na base técnica com sua prática pedagógica. O texto de Sacristán sugerido não foi lido por todos e a única professora que leu (P4) só o fez pela metade. Ainda assim ela compartilhou suas impressões sobre o trecho que leu.

Durante o início da Roda ela leu o TCLE e assinou, consentindo em participar da pesquisa. Iniciou sua fala, contando sua trajetória de vida pessoal e profissional e mencionou o projeto interdisciplinar, que estava desenvolvendo na ocasião, sobre Resgate Patrimonial na Escola.

Neste encontro, as colocações dos professores giraram em torno dos desafios para o exercício da profissão e das condições de trabalho expostas. Questões como falta de material, habilidades pedagógicas, apoio institucional, político e governamental. O diário de classe digital implementado sem as condições estruturais necessárias para que funcione foram citados nas falas dos professores.

O mais importante desses desafios foi determinar se era possível considerar um grande número de contextuais interações relevantes e classificá-las de acordo com os objetivos do estudo, como aqueles que poderiam revelar conversa entre os participantes, o fluxo da conversa, concordância ou discordância com as posições apresentadas, conhecimento da outra pessoa, tom de voz ou silêncio reflexivo, entre outros.

Houve um compartilhamento de eventos, memórias, fatos e experiências, seguido de reflexão e ressignificação. O compartilhamento de experiência profissional incluiu a jornada profissional de cada professor, realizações e o que motiva cada profissional dentro de sua área, além de projetos concluídos e em andamento.

Nessas RC, percebeu-se a necessidade do docente em compartilhar suas angústias como limites e avanços como possibilidades, que abre um leque de sugestões para o enriquecimento dessa prática pedagógica. No ápice, encontramos a ausência de uma formação pedagógica adequada, que causa uma lacuna

nessa profissionalização, ao nos depararmos com a subjetividade de cada docente.

O desenvolvimento das discussões nos RC abre as portas para a criação de condições favoráveis para uma socialização que fortalece o grupo e pode, por sua vez, melhor representá-lo e suas necessidades, ao mesmo tempo em que está ciente de seus direitos e obrigações como cidadãos, funcionários públicos e educadores.

Neste caso, a oportunidade para esses encontros cria a possibilidade de discussões nesta área da política organizacional também favorecendo o desenvolvimento de um ambiente favorável ao surgimento de organizações sociais, no qual abre um espaço de discussão dentro da prática pedagógica e seu verdadeiro papel em sala de aula. Quando se trata de entender o papel, por exemplo, do ser docente as falas se tornam mais latentes, trazendo ao foco das conversas suas dificuldades e também seus desejos.

Ao ver os professores como sujeitos do conhecimento, Tardif (2011) menciona como eles se apropriam de suas práticas de seus próprios significados e como seu conhecimento derivado de saber como fazer o trabalho doutrinário organiza e dirige suas atividades.

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”. Dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. (...) Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação” (TARDIF, 2011, p. 53).

O desafio é considerar e implementar nas escolas técnicas, programas educacionais alternativos para carreiras de ensino que efetivamente servem como mecanismos para fomentar a prática reflexiva de experiências compartilhadas entre os pares. Refletir sobre a prática é uma técnica investigativa que é aprendida ao longo da formação profissional e da vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou examinar o impacto da prática pedagógica (ou falta dela) no desempenho da EEEP Pedro de Queiroz Lima- Beberibe no corpo docente técnico. O estudo de caso foi utilizado para pesquisa, com o objetivo de reunir informações sobre a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas no desempenho de suas funções de ensino, com o perfil profissional e a formação acadêmica como fundamento.

Para iniciar essa análise, foi necessária uma breve revisão histórica da educação profissional no Brasil. Na sequência, foram abordadas questões sobre desenvolvimento profissional, destacando as dificuldades associadas à instrução em sala de aula. Além disso, o trabalho desses professores na Educação Profissional em relação ao local de trabalho e suas demandas, levando em conta os conhecimentos necessários, incluindo conhecimento pedagógico, para uma prática profissional mais ativa. A necessidade de formação continuada de professores também foi discutida à luz de uma sociedade em constante mudança, como o professor atual vê a legislação educacional servindo como base.

Levando esses fatores em conta, é possível concluir que este modo de instrução pressupõe um novo perfil de professor com formação que atenda às demandas do mercado de trabalho moderno. Na sequência, foi feita uma análise dos princípios e aspectos que sustentam a formação de professores para a prática pedagógica realizada, com o objetivo de preparar os cidadãos para desenvolver suas atividades profissionais como resultado dessa formação.

Essa perspectiva requer atualização contínua, revisão e reformulação do conhecimento e papel do professor na sala de aula, bem como aumento da responsabilidade diante dos desafios, porque a revolução na comunicação e outras formas de interação está mudando a forma de como ensinamos.

Diante do que foi exposto e descrito nesta pesquisa, pôde-se ter uma visão mais ampla da compreensão da prática docente no ensino técnico integrado, no qual se tem uma grade curricular dentro de uma proposta pedagógica, que acontece em tempo integral contemplando o ensino regular e profissionalizante. Nota-se que os limites se contrapõem às possibilidades que surgiram com

o desenrolar do estudo, como: ampliar os horizontes, relacionados aos planejamentos diários; a importância da aula de campo, se revelando uma grande aliada na interação dos conhecimentos; o destaque da formação em serviço, estando aberto a novos conhecimentos.

Nesse contexto foram feitas as observações que estão descritas no corpo da coleta de dados, que trouxeram à tona as habilidades e competências dos docentes envolvidos na pesquisa, onde tais ações são apreendidas no decorrer da atuação do docente em sala de aula. Relacionando a formação dos professores da base técnica, percebeu-se grandes inquietações que vão de encontro a interação e a construção dos conteúdos com os discentes, apresentando assim, uma disponibilidade em conhecer melhor o ensino integrado em tempo integral. Inquietações essas, que serão supridas com a aplicação do Produto educacional.

Com base na referência teórica, descobriu-se que há uma grande necessidade de formação contínua e pedagógica para profissionais que trabalham no século XXI. Já houve extensas discussões sobre a formação desses profissionais no Brasil. Além disso, os teóricos apontam para o desenvolvimento de habilidades no campo educacional, citando uma variedade de fatores, como a organização, liderança, e conhecimento de dispositivos tecnológicos. Ressaltando a diferenciação, envolvimento do aluno, trabalho em equipe, participação na administração escolar, envolvimento dos pais, novas tecnologias, desafios de etiqueta profissional e gestão da educação continuada.

De acordo com a pesquisa, há necessidade urgente de formação pedagógica para os professores que atuam na EEEP Pedro de Queiroz Lima. Dado que a formação continuada e pedagógica é essencial para suas práticas em sala de aula, o professor se reestrutura e implementa materiais que devem ser adaptados às necessidades dos alunos, suas realidades individuais, e as realidades que eles enfrentam diariamente.

De acordo com os achados da pesquisa, há uma necessidade significativa da liderança institucional priorizar a formação de professores ou fornecer através de cursos de pós-graduação ou suplementação pedagógica para quem não tem.

Há também a necessidade de investimentos contínuos para alcançar melhores resultados na EP em seu processo educacional, porque, apesar do fato de que a escola tem recursos advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, não são suficientes na formação de professores, e devem ser priorizados para que eles se apresentem de forma mais eficaz em sala de aula.

Um aspecto a destacar como positivo foi o fato de que os professores entrevistados sentiram a necessidade de formação a fim de melhorar seu desempenho como profissionais e alcançar seus objetivos nas disciplinas em que ensinam. No entanto, é fundamental que esses profissionais não só reconheçam a necessidade de formação contínua, mas também busquem essa educação e não dependam apenas da instituição e do estado.

É vital notar que esta pesquisa é um precursor na EP de Beberibe, em termos de estudos sobre a necessidade de formação pedagógica contínua. Neste caso, o objetivo é compartilhar os resultados da pesquisa com os diretores e professores, a fim de provocar ações e reflexões sobre a necessidade de formação contínua e pedagógica, bem como fornecer um produto educacional que é composto de um material específico para prática pedagógica, tendo como alvo maior, o professor da base técnica como meio de formação específica continuada.

REFERÊNCIAS

ALYRIO, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. **Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração**. In M. M. F. VIEIRA; D. M. ZOVAIN (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. São Paulo: FGV, 2005.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELO, E. A. S. **Gestos de autoria**: construção do sujeito da escrita na alfabetização. *In*: Baronas RL, organizador. *Identidade cultura e linguagem*. Campinas: Pontes Editores; 2005.

MUTTI, R. **O primado do outro sobre o mesmo...** . *In*: **Anais do 10 Seminário de Estudos em Análise de Discurso**; 2003 Nov 10-13; Porto Alegre, Brasil [CDROM]. Porto Alegre: UFRGS; 2003.

NUNES, A. I. B. L. e NUNES, J. B. C. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente**. Campo Grande, MS, n.36, p. 91-108, jul/dez. 2013.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes; 2004.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção: Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 7, 1983, p. 19-27.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. (Tradução Luciane de Oliveira da Rocha). 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.039](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.039)

“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: IDENTIDADE PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila da Silva Melo

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Universidade Federal de Alagoas, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). profacamila-melo@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias pessoais e profissionais. Tratam-se de mulheres com experiência no trabalho de creches, denominadas educadoras, professoras, profissionais da educação, crecheiras, mediadoras e, aqui, nesta pesquisa, compreendidas também como trabalhadoras de creche. Nesse sentido, optei pelo estudo das trajetórias de três mulheres e professoras que atuam na educação infantil em centros municipais de educação infantil no município de Maceió do Estado de Alagoas. Para isso, opto pela abordagem metodológica da História Oral. A pesquisa revelou muitos aspectos nas narrativas analisadas, convergindo para a compreensão de que, no grupo das professoras de creche pesquisada, os referidos elementos mostram-se relevantes para a constituição da identidade profissional: representação maternal/doméstica, condição socioeconômica e desejo de reconhecimento profissional.¹

Palavras-chave: Trabalhadoras de creche; Identidade docente; Trajetória de vida; Identidade profissional.

1 Este artigo principia de forma sucinta os resultados referentes à pesquisa de dissertação.

INTRODUÇÃO

Quando eu era professora auxiliar, solteira e sem filhos, os pais questionavam às professoras titulares se eu saberia “cuidar” dos filhos deles. “Só sabe quem é mãe”, algumas justificavam sobre solicitar a outra professora (e mãe) para um aviso específico. “Você é muito nova”; “tem filhos?”; “já cuidou de crianças?” eram questionamentos comuns, principalmente no início do ano letivo escolar. Então, eu sou professora apenas para trocar fraldas? Ficava pensando. Não! Não fiz pedagogia para trocar fraldas (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 1, em 16/09/2019).

Durante a minha formação inicial em pedagogia, comecei, simultaneamente, o percurso de minha trajetória profissional como professora da educação básica, uma professora que encontra, no trabalho de pesquisa, uma forma de problematizar as próprias práticas escolares vivenciadas a partir das experiências na docência com crianças, sempre me questionando, assim como Bauman (2010, p.22), “como que minha biografia individual se entrelaçaria com a história que partilho com os outros?”. As frequentes indagações a respeito do papel social da educação, fomentadas pelas vivências no campo da educação infantil, incitaram-me a investigar algumas construções discursivas que foram reproduzidas a mim e às demais educadoras infantis entrevistadas nesta pesquisa.

Nas discussões em torno dessa temática, é notório, nos discursos críticos – científico/contemporâneos sobre a educação infantil –, que existe todo um esforço para mudar algumas circunstâncias de enunciações e práticas escolares, principalmente nessa etapa de ensino, que, historicamente, foi concebida, na sociedade brasileira, de forma predominante, como um serviço de assistência, cuja preocupação estava centrada tão-somente nos cuidados físicos e/ou numa visão adultocêntrica² e grafocêntrica: uma relação intrínseca

2 O adultocentrismo no processo de escolarização, como aponta Miranda (2007), é historicamente fundamentado na prerrogativa da subjugação do outro, construindo a ideia de que a criança não possui a potencialidade de interpretação por si só, necessitando de

com a expressão assistencialista ou de educação compensatória (preparação para entrada nos anos fundamentais). Nesse âmbito, as proposições, discussões e pesquisas no campo da EI³ estão colocando em voga a validade de determinados conceitos, símbolos, propósitos, práticas e interpretações, abrindo questões desafiadoras quanto à produção de conhecimentos e quanto aos sentidos construídos com esses conhecimentos.

A educação brasileira, bem como o processo de formação profissional docente, sofreu diversas transformações ao longo dos últimos anos. Os conceitos de criança e infância também foram modificados e a criança passou a ser compreendida como um sujeito de direitos (dentre outras possibilidades, esses esforços estão atrelados a um enunciado particular de protagonismo infantil nos processos educacionais), como o direito a ter acesso a uma educação não assistencialista nem compensatória, o que refletiu diretamente na mudança no perfil profissional do educador de crianças pequenas.

Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento (MACHADO, 2000, p. 195).

As expectativas em relação às mudanças no modo como a educação escolar, para as crianças, são vistas e concebidas, segundo Oliveira (2001), estariam ligadas também à mudança de atitude do adulto-professor, na medida em que o discurso crítico acerca da infância advoga em nome de outra condição, reservando ao adulto uma mudança de postura, a qual, eminentemente, implica um trabalho de reintegração. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió (2015) ilustram um relato de entrevista sobre esse aspecto. Mariluiza Silva Vilela, vice-diretora do Cmei

um mediador para “experianciar” o mundo. Ou seja, o contexto educacional é marcado, principalmente pelas hierarquias as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança.

3 Em alguns pontos do texto, faremos menção à ideia de educação infantil com a sigla EI.

Maria Aparecida, também participou do curso e relata como foram sendo construídas novas percepções sobre a educação Infantil. Ela afirma:

[...] para muitos, era uma etapa do ensino em que se trabalha pouco, a partir da ideia de que: eu sento, a criança brinca, eu dou uma folha e ela desenha. Fomos trabalhando esse olhar e mostrando que é a fase da Educação Básica em que mais se trabalha – o professor não para um minuto: tem que observar, interagir, cuidar; é a pessoa responsável, deve trabalhar os combinados, trabalhar para organizar o ambiente. Além disso, queríamos romper com aquela crença arraigada de que a Educação Infantil prepara a criança para a alfabetização (a partir da compreensão do alfabeto, dos numerais e do nome). Como explicar para o professor que hoje a gente não vai cobrar isso? Eu ouvia muito esse tipo de comentário: e agora, como é que eu vou trabalhar com a criança? (OCEI, 2015, p. 244).

Considerando a complexidade e os desafios que envolvem o trabalho na educação infantil, principalmente sob uma perspectiva que valoriza a criança como ser integral, pressupondo dos educadores uma possível reestruturação de sua identidade para si e propondo assimilação às mudanças impostas pela identidade para o outro, interessa-me investigar as experiências das mulheres⁴ crecheiras e os sentidos elaborados por elas nas trajetórias pessoais e profissionais. Acredito que essas narrativas possuem um papel ativo na compreensão dos processos de construção da identidade profissional docente, posto que deliberam características, habilidades, comportamentos e atitudes que configuram o exercício da função, constituindo significados e sentidos ao que era e ao que é/ ou deve ser uma professora da infância.

A partir desse cenário, ocupado quase exclusivamente, no campo da docência, pela presença feminina, algumas questões apresentaram-se centralizadas, especialmente esta: como acontece o processo de constituição da identidade profissional de

4 Utilizaremos termos femininos para nos referirmos aos profissionais das instituições de educação infantil devido à prevalência do campo.

trabalhadoras de creche, tendo em vista suas trajetórias de vida e de trabalho? Considerando que o processo da constituição de identidade é simultaneamente estável e provisório, de sucessivas identificações, que se constroem na articulação entre trajetórias vividas pelos sujeitos e transações objetivas que ocorrem nos processos relacionais e nos vários contextos de socialização (Dubar, 2005, p.130), torna-se importante compreender as trajetórias percorridas por essas mulheres, ouvir e conhecer as suas histórias, os seus percursos de formação, as suas inquietações, os quais estão relacionados à constituição das suas formas identitárias. A partir dessa perspectiva, este estudo considera, de acordo com Dubar (1997), que a identidade não é apenas profissional, mas também pessoal, uma vez que, no processo de construção das formas identitárias, caracterizam-se as tensões entre atribuições e pertencças que constituem as identidades das professoras e marcam suas trajetórias.

Desta forma, nesta pesquisa, tornou-se necessário reconhecer as subjetividades, a memória, os contextos de vida pessoal e de trabalho e as experiências. Ao longo do texto, exploro algumas questões aqui suscitadas. A partir desta introdução, que constitui o item 1, apresento o corpus em relação ao qual concebo as minhas inquietações e ao qual recorro até o fim desta pesquisa. Ao longo do texto, exploro as questões aqui suscitadas.

Ainda, trouxe discussões sobre os processos metodológicos que constituem a pesquisa nestes espaços, bem como, apresento o referencial teórico que sustentou esta pesquisa, discorrendo sobre conceitos de identidade, de construção identitária, como também sobre a teoria de habitus feminino, no tocante ao trabalho feminino na creche, julgo necessário focar a base dessas inquietações.

Contextualizo as interlocutoras da pesquisa, tecendo alguns fios da história de cada uma, a partir dos fragmentos de relatos das professoras, realizando a caracterização dessas mulheres e considerando os contextos e trajetórias de vida e o trabalho. Por último, estão as análises que dão corpo ao tema que propus desvendar: a construção da identidade profissional das trabalhadoras de creche. Nas considerações finais, sintetizo algumas reflexões, contribuições que julgo importantes para que possamos melhor compreender o universo das mulheres professoras de creche.

APONTAMENTOS SOBRE A ELABORAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Como um colecionador, a criança busca, separa objetos de seus contextos, junta figurinhas, pedaço de coisas, brinquedos velhos, lembranças, presentes, fotografias. Numa lógica diferente da dos adultos, ordena e reagrupa suas coleções conforme o cenário que compõe suas narrativas. Os gestos, histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos. Quantos de nós estamos sempre arrumando as coleções infantis? (KRAMER, 2005, p.171)

Inspirada pelo cenário da pesquisa que engloba o universo infantil, a ideia de coleção nos permite pensar metodologicamente, uma vez que compreendemos esse movimento como parte de uma trajetória. “Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história” (Kramer, 2005, p. 171). São coleções de falas, gestos, situações e imagens recolhidas no campo que, nesse aspecto, foram reagrupadas, compondo as interpretações. Observei, interpretei, escrevi, senti, fotografei e conversei com as entrevistadas a respeito de um determinado contexto. É a partir dessa perspectiva que me questiono sobre os processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídas em suas trajetórias de vida e trabalho, optando pela abordagem metodológica da História Oral. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, na qual

Os relatos pessoais são filtrados pelo tempo e pelos percursos individuais. Esse método baseia-se na técnica de entrevista aberta, através da qual são recolhidos e registrados os testemunhos orais. Ele nos dá acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal e das rupturas, que normalmente escapam aos trabalhos quantitativos e mesmo às análises qualitativas orientadas por questões pré-definidas (CASTRO, 2005, p. 33).

Ao optar por uma pesquisa qualitativa, “nossos objetos são dotados de intencionalidades e que pensam a si mesmos” (ALONSO, 2016, p. 8), ou seja, essas participações decorrem da constatação de um campo heterogêneo, onde os aspectos não são da mesma

natureza e se manifestam de formas diferentes. Como critério de utilização, foi realizado um trabalho de campo no contexto de interação e descoberta (MINAYO, 2006), pois acredito que “o campo nos permite uma aproximação da realidade sobre a qual estamos formulando, mas também estabelece uma interação com os “autores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

Buscou-se, por meio dos testemunhos orais, capturar, por intermédio das narrativas, vivências das entrevistadas. Desse modo, dialoguei com professoras da rede municipal de Maceió, a fim de compreender como acontece o processo de constituição das formas identitárias dessas profissionais entrevistadas que atuam em centros municipais de educação infantil (CMEI), a partir de atribuições e pertencas, tendo em vista suas histórias de vida e trabalho. Sendo assim, a memória será elemento primordial para a compreensão das regularidades e dos percursos históricos dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Inez (2004, p. 22), “a história oral possibilita uma imersão do pesquisador no universo dos sujeitos pesquisados buscando interpretações não solitárias, mas sustentadas na visão e na versão dos sujeitos sobre suas experiências”. Nesse sentido, “lembança puxa lembrança” (BOSI, 2004, p. 39), o que possibilita a compreensão do presente historicamente construído.

Concordo com Oliveira (2001) quando afirma que o trabalho com a oralidade e com a sistematização das histórias relatadas pelos sujeitos da pesquisa desvelam, ao longo das conversas, saberes construídos nas trajetórias de trabalho, tecidas nos tempos vivenciados em creches. Por isso, opto por uma abordagem que centraliza as narrativas de história de vida destas mulheres, assumindo e concordando com Dubar (2009), segundo o qual os complexos processos identitários contemporâneos implicam na articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica dos profissionais, possibilitando, assim, inúmeras posturas no campo profissional.

A partir disto, procurei construir nosso percurso metodológico por meio de ferramentas que, segundo Soares (2006, p. 36-37), 1) apelem para a oralidade: realizando entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão; 2) apelem para a criatividade em termos de registros gráficos e escritos como: com diários de

campo; 3) apelem para a utilização de recursos de multimídia: o uso de fotografia e de vídeo; e, finalmente, 4) apelem para a expressão dramática: observações de situações de faz-de-conta e musicalização. Ou seja, busquei conduzir os diálogos de modo que fosse instaurada uma perspectiva diversificada, uma vez que, devido à nossa aproximação com um campo “familiar”, evitassem as ambivalências ou os constrangimentos.

Desse modo, ressalto os compromissos iniciais assumidos para estabelecer essa relação de colaboração, que foram: 1) preservar a identidade das educadoras 2) utilizar o termo “professora” ou “educadora” para referir às educadoras 3) utilizar registros fotográficos para auxiliar na produção dos textos 4) utilizar as transcrições dos relatos e das entrevistas 5) esclarecer às professoras e às famílias qualquer dúvida acerca da pesquisa 6) elaborar o termo de consentimento livre e esclarecido para escolas, professoras e crianças 7) elaborar o retorno da pesquisa (após defesa da dissertação). Goldim (2000) corrobora tal afirmação, já que, segundo ele, o consentimento visa, dentre outras possibilidades e aspectos, resguardar o respeito aos participantes da pesquisa, garantindo que eles estejam devidamente informados sobre os objetivos e as intencionalidades da investigação.

Esta pesquisa está pautada pela análise dos elementos mencionados acima e, portanto, objetiva dar vozes a essas mulheres crecheiras, mediante um diálogo acerca de suas experiências, compreendendo elementos que constituam suas identidades profissionais

DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS TRABALHADORAS DE CRECHE

Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambigüidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de

trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 111).

Segundo Nóvoa (1995), as crises identitárias dos professores foram objetos de intensos debates e análises nas últimas décadas do século XX. Para o teórico, há tensões estabelecidas entre as atribuições e pertencças que se ligam entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Nessa direção, Teixeira (1996, p. 185) argumenta que os professores são “sujeitos concretos e plurais” e ainda “sintetizam e acumulam experiências, como também se fragmentam, podendo tanto constituir quanto destituir e confundir identidades”, o que sugere essa reação entre o pessoal e profissional, configurando-se em um processo sucessivas reconstruções, e justificando, assim, as práticas e a própria condição sociohistórica das mulheres entrevistadas.

Em relação ao campo, percebeu-se que as professoras, ao se referirem à profissionalização docente, relacionam-na, conjuntamente, à desvalorização profissional, fazendo isso sob diferentes perspectivas e pontuando as frustrações decorrentes da falta de reconhecimento de seu trabalho. Dessa perspectiva, pode-se considerar que a identidade é uma construção e, como tal, faz-se na relação com o outro, e essa “relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (THOMPSON, 1987, p.9).

Dessa forma, quanto às professoras que trabalham com crianças pequenas, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho. Por um lado, essas profissionais afirmam-se como professoras; por outro, há uma consciência de que o lugar que estão ocupando está além da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de outros níveis de ensino não parece a mesma coisa. Todas elas se confrontaram com o contexto vivenciado, buscando afirmação de si mesmas em uma tentativa de reconhecimento próprio. Compreendido dessa maneira, o sentido que a Professora 3 atribuiu para seu trabalho ajuda-nos a pensar nessa construção:

Antigamente, os concursos do município ofertavam o cargo de professora para os anos iniciais. Nesse último que realizei e fui convocada foi que eles fizeram

essa divisão de cargos específicos para a creche e pré-escola e fiz para creche. Apesar de gostar muito desse público, sinto falta de ensinar a escrever e ler, de ensinar, sabe? Acho que hoje me identifico mais com isso” (Professora 3, 06/09/2019)

Dessa forma, podemos perceber que a professora retrata duas representações distintas sobre o trabalho com as crianças pequenas no interior da própria educação infantil: aquele que ela realiza na creche e um outro, que é o da educação, no qual há atividades de leitura e de escrita, entre outros que ela julga como importantes. Essa distância coloca-a em um lugar inferior, onde *“sinto falta de ensinar, sabe?”* e pode significar: eu não estou fazendo um trabalho, de fato, de professora.

Neste processo, muitas vezes contraditórios, como elemento comparativo acerca do relato acima, é interessante pontuar que uma das professoras, também participante da pesquisa, ao ouvir a fala, utilizou-se da narrativa anterior para exemplificar seu discurso, dizendo: *“ta vendo! Muita gente não se identifica”* (Professora 2) e pontuou a sua compreensão da profissão a partir de um ideal de professora para o trabalho com crianças, apropriando-se de marcadores identitários que ela aponta como essenciais para uma professora da infância: o amor, o gostar etc. O amor aparece, assim, como um vínculo e se baseia no gostar de cuidar, sugerindo que somente mediante o envolvimento afetivo é possível trabalhar na EI. Tal fato, associado ao mito da feminização do magistério, cria, no imaginário social, uma imagem distorcida em relação à profissão docente.

De acordo com Almeida (1998), isso se deu em virtude de que, por muitos anos, a profissão de professora foi praticamente a única que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e de conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais foram-lhes vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolados pelos atributos de missão, de vocação e de continuidade daquilo que era realizado no lar, fez com que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Assim sendo, é válido afirmar que, em razão de a construção da identidade profissional das professoras de EI no Brasil se constituir sob a égide do processo de feminização do magistério, criou-se o estereótipo da figura feminina como sendo naturalmente dotada de atributos que lhe conferiam a função de educadora por excelência. O posicionamento da Professora 2, quanto à concepção do perfil de uma professora de creche, pode, então, ser analisado a partir da tessitura de argumentações, articuladas de forma coerente, sugerindo uma lógica do ofício, não definida pelo diploma, mas que acaba por delimitar as formas identitárias e os sentidos do trabalho para essas mulheres (DUBAR, 1997a).

ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Geralmente, cuidar e educar estão associados à prestação de serviços pessoais ou, quando empregados em outros sentidos, podem estar interligados a sentimentos de empatia, de atenção, de respeito. Dentre estas características usuais, os conceitos transitam entre as esferas da vida pública e privada, do familiar ao profissional. Comumente, no senso comum, o educar também é associado à compreensão de “comportamentos corretos” a serem seguidos: “fulano não tem educação”, registrando um julgamento sobre o comportamento da pessoa, por exemplo. Porém, em contexto escolar, há, sobretudo, uma articulação entre “feminilidade, mulheres e cuidado” (CHODOROW, 2000; CARVALHO, 1999), que demarca, historicamente, a relação do cuidado entre adulto-criança, ou melhor, a relação mulheres-criança. Os estudos de Haddad (1993, p. 21) pontuam que

[...] a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches.

A desvalorização do cuidado, enquanto função profissional dos educadores de creche, tem sido creditada, entre outras razões, ao

fato de o cuidado infantil ser tradicionalmente atribuição materna e familiar e entendido como naturalmente feminino. Assis (2009) assinala que a ideia de que ser mulher é uma condição necessária para educar crianças povoa no imaginário social, o que dá margem para justificar o não reconhecimento profissional, os baixos salários, os limitados investimentos para formação continuada e a dicotomia entre cuidar e educar. Ao mesmo tempo, a autora assegura que a valorização e o reconhecimento do professor da EI se darão, por via de remuneração digna e de condições de trabalho apropriadas. Em relação ao salário do trabalhador, Bourdieu (1998b, p. 11) entende ser um sinal inequívoco do valor atribuído a ele e ao trabalho: “o desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída” (Apud, Soares, 2011, p. 138).

Sob esse prisma, a creche passa a ser encarada, no contexto atual, por meio do binômio educar e cuidar, quando se refere às propostas das creches e das pré-escolas. Segundo Haddad (2003a), mediante a profissionalização dos cuidados, seria possível desvencilhar os resquícios da “maternagem” que acompanha ações de cuidado e, com a ampliação do conceito de 65 educação, seria possível superar práticas “escolarizantes” que, geralmente, caracterizam o trabalho educacional na EI, sendo o papel principal dessa etapa o cuidar/educar de forma integrada (FRONER; SUDBRACK, 2017, p.32). Todavia, o que pude perceber, diante de algumas colocações das professoras, em especial da Professora 1, é o reforço da dicotomia entre cuidar e educar. A separação entre cuidar, educar e brincar permeou todo nosso trabalho. Assim se posicionou a Professora 1, ao explicar sobre o cuidado:

Por conta dessas experiências negativas, de como eu era tratada na Educação Infantil, por um tempo, eu confesso que desanimei um pouco e tentei me afastar mais desse subcampo. Tentei me identificar com outras linhas de pesquisa, com outras discussões que se remete mais [a] uma profissionalidade. Hoje, eu entendo que o que ‘tô’ te falando é um absurdo, mas tenho que ser sincera como eu me sentia e como muitas vezes ainda me sinto. Não é fácil! Você estudar tanto e lhe reduzirem a funções “inferiores”; não quero usar essa palavra, mas digo, a funções que não

exigem uma formação específica. (Professora 1, em 16/09/2019).

É possível justificar essa fala da professora, compreendendo que, no Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, e “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (KRAMER, 2005, p.57). A partir dessa perspectiva, posso inferir, também, do ponto de vista antropológico, de acordo com Oliveira (1976, p. 44 e 45), que as identidades são forjadas no interior das relações sociais, no jogo dialético entre diferenças e igualdades: isto é, seria supor que quem cuida é diferente de quem educa. Assim, entendo que a “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre o indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.230).

Eu sou bem tranquila com relação a essa questão do cuidado. Acho que faz parte! Mas muitos familiares exageram. Não sinto tanto aqui na rede pública essa demanda, a não ser pelas orientações internas da abordagem da rede. Mas, no privado, os pais mandavam remédios ‘pra’ gente ministrar e, mesmo quando as crianças não eram da creche, eles pediam para dar banho, tentar colocar o menino ‘pra’ dormir. Agora, me diga, como eu ia atender esses pedidos sendo a única professora da turma com 15 crianças pequenas ‘pra’ olhar? (Professora 3, 03/12/2019) Posso perceber, nesses casos, a representação das mesmas bases do privado e do doméstico nas trajetórias das professoras. Dessa forma, é possível falar, então, de *habitus* professoral feminino?

HABITUS PROFESSORAL FEMININO?

O *habitus* professoral feminino reproduz percepções sobre as mulheres por intermédio de determinações culturais sobre o gênero e que estão estritamente relacionadas ao contexto familiar/maternal. Segundo Bourdieu,

cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos, ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas do curso ordinário da vida. As mulheres,

pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais [...], os mais monótonos e humildes (BOURDIEU, 2003a, p. 41).

Algumas falas nos remetem à condição feminina incorporada pelas trabalhadoras de creche:

[...] passou seus estudos e assumiu, durante esse intervalo de tempo, integralmente as funções domésticas, casou-se e logo depois teve uma gestação. (Professora 1)

[...] porque só a gente mulher sabe fazer direitinho essas coisas mesmo. (Professora 2)

[...] os meninos (os irmãos) iam comprar mercadoria, na feira, traziam saco pesado com o papai, e nós (as meninas) fazíamos as tarefas domésticas: varrer, cozinhar etc. (Professora 2)

[...] tomei um susto quando vi um homem na turma, não é comum, né? – referindo-se ao esposo e também professor. (Professora 3)

O trabalho que as professoras exercem e os sentidos elaborados por elas acerca das suas representações acaba por tornar-se uma extensão do doméstico/familiar ou, ainda, em determinadas situações, a maternidade e o zelo são importantes para o trabalho que desenvolvem. É interessante observar que as trajetórias das três trabalhadoras de creche relacionam-se na necessidade de trabalhar, iniciando seu percurso como “voluntárias” ou “auxiliares” que começam a enxergar na profissão a possibilidade de fazerem ou de conciliarem com o que já realizavam no âmbito do doméstico/privado e, assim, elas desenvolvem uma perspectiva de terem uma atividade remunerada.

Essa condição pode ser compreendida como uma “ação geradora das práticas, admitindo-se o saber-fazer incorporado das experiências vividas como mulheres e como mães” (COTA, 2007, p. 157). Porém, nossos recortes não podem sugerir, no entanto, que os atores sejam homogêneos, inclusive porque, em muitos momentos, as falas contradizem-se em relação às representações incorporadas

e às concepções norteadoras da prática (a exemplo da professora que ama a creche e, ao mesmo tempo, aspira um cargo melhor remunerado); por isso, negaríamos a condição de ressignificação dos valores e experiências à própria prática. Concordo com Lahire (2002, p. 47) ao afirmar que, “quando o passado (incorporado) e o presente (contextualizado) são diferentes, a articulação torna-se particularmente importante, quando o próprio passado e presente são fundamentalmente plurais e heterogêneos”.

Segundo Dubar (1997), a imagem que o profissional tem de si interfere em suas ações, sendo essas responsáveis pela sustentação a essa imagem como identidade profissional. Essa identidade é construída nas relações de trabalho, mas não é permanente; pode transformar-se a partir das relações oriundas de suas marcas, de características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em contraponto com o que se espera que faça, pense, enfim, como atue. (apud Gomes, 2016, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor desta pesquisa buscou analisar, nos relatos orais das trabalhadoras de creche, traços dos processos de constituição da identidade profissional docente, interesse motivado pela minha experiência no interior da EI, lidando diretamente com as professoras de crianças pequenas. Durante meu percurso profissional, percebia, nos discursos de algumas professoras, uma indefinição sobre a sua própria identidade. Na pesquisa, forjei nossas inquietações que suscitavam uma pergunta: “O que somos afinal?” percepções que pretendi desenvolver na pesquisa, por meio de um olhar mais denso para as questões que se apresentavam.

O objetivo da pesquisa foi o desvelar fos possíveis traços e processos da formação identitária das trabalhadoras de creche em suas trajetórias de vida e de trabalho. Interessados a saber: quem são essas mulheres crecheiras? Existem marcas comuns a essa categoria? Como elas se percebem enquanto educadoras? Minha intenção foi apresentar as análises, extraindo das próprias trabalhadoras seus testemunhos orais. Os propósitos apresentados guiaram esta pesquisa qualitativa e estavam presentes nas

entrevistas para este estudo, em uma perspectiva de análise das trajetórias de vida dos profissionais envolvidos.

Para tal, optei pela História Oral, fundamentação teórica e metodológica que auxiliou no processo de construção das análises e, a partir dessas análises, houve o fechamento deste trabalho. Será possível fechá-lo? Muitos aspectos foram evidenciados nas narrativas analisadas, convergindo para a compreensão de que, no grupo das professoras de creche pesquisada, os referidos elementos mostram-se relevantes para a constituição da identidade profissional.

A partir dos fragmentos das histórias das professoras, pontuei três marcadores da identidade profissional dessas trabalhadoras, construídos na família, na escola, na creche. Falar da condição de professoras de creche a partir da perspectiva sociológica não é a mesma coisa que falar da condição de “professoras” da educação básica. Sabe-se que mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, o que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental. Se, de um lado, a presença feminina na profissão docente ocorre de forma mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica, por outro, são justamente esses níveis que requerem uma dedicação profissional em que a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar – e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da tia.

Dentre os elementos verificados nesta pesquisa, identifiquei o aspecto familiar relativo ao trabalho na creche, constatando que essas mulheres acabam por relacionar ou serem relacionadas a outros papéis do âmbito privado e acabam construindo uma condição feminina cis-hétero-normativa, que acaba por reforçar o cuidado como competência apenas feminina.

Assim, o primeiro possível traço identificado foi a **representação maternal/doméstica** revelada muitas vezes na pesquisa,

ora na defesa de um discurso da “profissão como um dom”, ora nas práticas incorporadas com relação ao tratamento do privado sobre o profissional e os “benefícios” dessa condição. Uma segunda indicação, que diz respeito ao próximo traço que se definiu a partir dessa investigação, foi a **condição socioeconômica** das trabalhadoras. Todas as participantes da pesquisa são origem familiar de baixa renda e baixa escolarização; filhas de pais analfabetos ou apenas com o ensino primário ou secundário; viveram um processo de socialização familiar do pouco contato com a leitura e a escrita, sendo a escola o único “universo da cultura escrita” (LAHIRE, 2004, p. 20). As condições familiares também impuseram a essas trabalhadoras o trabalho ainda crianças: o cuidado da casa, dos irmãos e, em alguns casos, o trabalho doméstico fora do ambiente familiar, para garantia de alguma remuneração – ainda que irrisória. Isto é, tratam-se de mulheres pobres com uma infância com dificuldades. Ao desvelar esse traço, foi possível identificar a semelhança do grupo no que diz respeito às condições socioeconômicas.

Finalizo com um último marcador, percebido na construção da “identidade para si”, acerca da satisfação com o trabalho nas creches. Evidenciei que, mesmo quando os relatos demonstravam realização e vantagens na profissão, em contrapartida, todas, ainda assim, reconhecem a **desvalorização social do seu trabalho**. Os resultados demonstram um desejo de reconhecimento: de serem reconhecidas como professoras pelo “outro” e de que possam (re) construir sua identidade e sentir-se valorizadas.

Acredito que os resultados desta pesquisa possam contribuir para fomentar os debates acerca da identidade do profissional da EI. Assim, neste trabalho, foi possível dar visibilidade aos aspectos que podem contribuir para os diversos estudos que se destinam aos campos de experiências sobre a EI no Brasil, na medida em que consideramos os elementos de investigação desta pesquisa como um importante dado reflexivo para professores que atuam com crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, D. et.

al. (Orgs.). O Legado Educacional do Século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ALONSO, A. **Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução**. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais - Bloco qualitativo. São Paulo: CEBRAP, 2006, p. 8-20

ARROYO, M. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, M. S. S. de. **Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil**. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009. p. 37- 50.

BAUMAN, Z.; May, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **As contradições da herança**. Tradução. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). Escritos de Educação. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a.

_____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

CAMPOS, M. M. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CASTRO, M. de. **Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX**. Relatório de Pesquisa. Minas Gerais: PUC (Mestrado em Educação). Financiamento Fundo de Incentivo à Pesquisa – FIP/PUC-Minas Gerais. Belo Horizonte, fev. de 2005. p. 32-37

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos, 2002

COTA, Tereza C. M. **A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creches**, Belo Horizonte. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

DUBAR, C. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Editora Porto, 1997a.

_____. **A socialização como incorporação dos habitus**. In: DUBAR, C. A socialização: construção de identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997b.

_____. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GOLDIM, J. R. **Consentimento informado.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Edições Loyola, 1993

INEZ, A. M. A. de S. **Nas práticas de avaliação as marcas da memória: um estudo sobre**

avaliação no Ensino Superior. Coronel Fabriciano: Edições Unileste, 2004

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

LAHIRE, B. **As condições sócio-históricas da unicidade e da pluralidade.** In: _____ Homem Plural: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 24-37.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MELO, C. S. **"NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS": Identidade profissional, habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Programa de pósgraduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (Coleção temas sociais). 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. **A História Oral na investigação e nos processos de formação de professores**. In: IV Encontro Regional Sudeste de História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Casa Oswaldo Cruz, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Secretaria Municipal de Educação – Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p.

SOARES, N. F. **Investigação participativa no grupo social da infância**. Currículos sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan\jun. 2006.

TEIXEIRA, I. A. C. **Os professores como sujeitos sócio- culturais**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. In: GT 07 Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

THOMPSON, E. P. **Formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 09-14. THOMPSON, P. Interpretação: a construção da História. In: _____. A voz do passado: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 299-337.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.040](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.040)

DESAFIOS NO EFETIVO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTE NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A UNIVERSITÁRIO

Ana Paula Augusta da Silva Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anapaula.augusta@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de um artigo que tece considerações sobre a relação estreita existente entre os saberes pedagógicos, didáticos, experienciais e o efetivo exercício da docência no Ensino Superior. Os aportes teóricos nos revelam sobre a importância desses saberes inerentes à prática docente que vão além do notório saber e/ou da crença de quem saber fazer – sabe ensinar e/ou ainda dos saberes específicos, e perpassam pela complexidade dos conhecimentos que tornam o ensino em aprendizagem, ou seja, pelos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. Esse artigo busca contribuir para a reflexão de que não se pode pensar a prática a não ser como resultado de um fazer humano, na qual a práxis docente não deve se pautar no conteúdo programado, ou no que deve ser ensinado, mas sim no conhecimento sobre como se aprende, como essa aprendizagem varia a partir desse sujeito que depositou no Ensino Superior necessidades formativas, interpessoais e sociais, devem partir do conhecer “João”, suas dificuldades, as lacunas, os anseios, suas potencialidades, propondo caminhos diferentes de ensino para assegurar que todos aprendam, buscando a conscientização de que só se justifica o ensino se ele promover aprendizagem, transformação, e é este saber-fazer, num princípio indissociável ensino-aprendizagem-investigação que se reconhece a prática docente.

Palavras-chave: Docência, Conhecimentos pedagógicos, Aprendizagem.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.041](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.041)

A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão-Codó (UFMA) do Curso de Ciências Naturais/Biologia, ana.psrsv@ufma.com;

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa de tese concluída. O contexto contemporâneo neoliberal e as imposições versadas pelos textos da legislação brasileira têm destacado o pragmatismo e a racionalidade técnica no campo da formação de professores/as do ensino superior, contribuindo para a não valorização da experiência dos docentes universitários. O objetivo do artigo foi analisar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior. Trabalhamos com as categorias formação, trabalho e saberes experienciais, a partir dos autores Nóvoa (1987), Bondia (2011), Cunha (2009), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Thompson (2002). A metodologia funda-se em trechos das narrativas dos/as professores/as entrevistados/as no ano de 2020 por meio do uso da entrevista narrativa que permitiu coletar dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético, buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os/as professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. O conjunto das análises desvelou que as experiências dos/as professores/as sobre formação e trabalho, comportam diferentes

faces associadas aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos e que, nesse processo, os/as professores/as sujeitos da investigação acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente, uma vez que a ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as, geralmente, tanto na escola como na universidade.

Palavras-chave: Experiências docentes, Professor do ensino superior, Formação, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a formação e o trabalho de professores/as universitários/as no Brasil por serem esparsos, são indicadores da necessidade de análises constantes na busca de conhecer a multidão que está implicada numa parte desses profissionais da educação, quais sejam as experiências vivenciadas ano após ano, dia após dia na trajetória da docência nas instituições de ensino superior. Experiências estas que, antes da década de 80 do século XX, já emergiam pautadas na internacionalização da educação, impactando no trabalho docente segundo a agenda do Estado-Avaliador, que regula uma parte permanente do trabalho docente e outra parte se vê de repente, pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática, levando à intensificação da produtividade científica.

A intensificação do trabalho do/a professor/a do ensino superior proporciona uma sobrecarga pensada no sentido de controle, que de acordo com Marx e Engels (1984), o que determina o homem é a forma como ele produz seu meio, que determina sua vida material e é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, ele deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

Segundo Marx (2013, p. 329), o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, considerando sua capacidade teleológica e de transformação. Assim, ao final do processo, chega-se àquilo que já havia sido formulado idealmente. Afirma também Marx, que o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” se produz, mas sim “como” se produz, sendo assim, os meios de produção indicam “as condições sociais” nas quais se trabalha, caracterizando desta forma, o desenvolvimento econômico produtivo do sistema capitalista de cada época.

Se por um lado, no viés do pensamento marxista, as determinações do modo de produção e reprodução da vida material na primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso neoliberal, por outro lado, se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários, podemos ver que nesse processo

apresentam-se elementos contraditórios que podem apontar para as possibilidades de resistências/conformação/adaptabilidade na precarização do trabalho docente.

Nesse movimento complexo e contraditório das transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, mediadas pelas políticas neoliberais no campo educacional podem ter resistências quando da utilização da pseudoautonomia universitária dos departamentos acadêmicos, na medida em que ao construir seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, os docentes colegiados podem, a partir de seus componentes curriculares e de suas ementas, contribuir para uma reflexão que se imponha contra os desmontes que vivenciamos, haja vista que o/a professor/a formador/a tem a experiência e o conhecimento basilar do que seja um contexto democrático, portanto, participativo. Nesse sentido, o PPC seria o instrumento primeiro para a reconstrução do pensamento acadêmico no contexto formativo ao qual esteja inserido.

Segundo Santos (2012, p. 234),

[...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como “reformas”, afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

No âmbito das reformas no ensino superior, temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na sala de aula por meio de dados externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) resultados que levam os professores/as a uma corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação.

Em nossa realidade, o trabalho docente no ensino superior desvincula-se de uma docência necessária e articulada a um

projeto educacional institucional emancipador, centrando-se numa função de transmissor de conceitos prontos e enlatados na sala de aula, mediante a política de competências e habilidades técnicas, indo na contramão dos saberes experienciais que vão sendo expropriados de sua condição de sujeito.

Segundo Antunes (2009), se por um lado o trabalho pode ser considerado como ponto de partida no processo de humanização e condição fundamental para a sociabilidade humana, por outro, a sociedade do capital transformou-o em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, deixando de ser a finalidade central do ser social, tornando-se destituída de sentido, converte-se em meio de subsistência, em trabalho estranhado, a expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital, e, nesse processo de estranhamento, o homem não se reconhece diante do produto do seu trabalho, diante do próprio processo de produção da vida material, tornando-se um estranho diante de si mesmo (ANTUNES, 2009).

Nesse processo de estranhamento, o capital, por sua própria natureza, visa ao aumento de seu valor, que expropria o trabalhador do trabalho excedente, ampliando as formas de exploração sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno tem sua gênese no início do capitalismo e mantém-se reinventado e reatualizado ainda na contemporaneidade, sem perder seu caráter inicial de desumanização do homem (MARX, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos com inúmeros casos em que a exploração da força de trabalho do/a professor/a supera os preceitos legais, levando-o à exaustão, ao adoecimento e à desmotivação física e mentalmente no trabalho, principalmente no momento atual com as atividades remotas que superaram as horas do trabalho, antes identificadas como sendo de oito horas diárias e agora indeterminadas no tempo irregular necessário para o atendimento ao aluno e às outras tarefas cotidianas, que vai sendo sugado incansavelmente pelo capital.

Tal prática reverbera a dimensão imediata da realidade é historicamente determinada e unilateral, daí compreendermos a mudança intencional dos saberes docentes para as competências técnicas baseada na divisão do trabalho e da sociedade e, sobretudo, no senso comum colocando o homem em condições de

orientar-se de maneira familiar ou seria domiciliar, cotidianamente, não proporcionando o concreto em sua essência, mais sim numa pseudoconcreticidade (aparência) em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010).

Nessa perspectiva, o/a professor/a vê suas ações cada vez mais suprimidas e incorporadas às exigências de eficiência e eficácia, o que conseqüentemente gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis (PIMENTA, 2012), reverberando na manipulação e condução da dimensão subjetiva (experencial) do ser humano que é alienada pelas políticas educacionais neoliberais cuja prioridade é o capital.

Dessa forma, é que compreendemos a importância do trabalho docente superior como meio e categoria fundante de sociabilidade humana, como atividade dialética transformadora, superando e insurgindo radicalmente sobre sua condição dada e (im) posta verticalmente pela sociedade do capital.

Portanto, podemos afirmar que as condições e contradições que são impostas pela atividade produtiva refletem-se nos complexos sociais dele decorrentes e é nesse sentido que Apple (1995, p. 39) compreende a intensificação do trabalho docente como mecanismo e processo de racionalização, "representando uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores são degradados", ocasionando uma formação verticalizada, baseada em experimento com resultados eficientes deixando de lado a dimensão experencial como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa pelo âmbito do ensino superior sobre os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pautada pela separação, pela eliminação da complexidade humana, reverberando a crença do caráter eficiente da técnica na solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea, restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), nesse contexto, o ensinar restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à

contratação trabalhista, que reflete uma dada condição da universidade ser um local administrativo baseado na racionalidade técnica, contrária à dimensão experiencial que deveria ser a característica vital dessa instituição.

A reforma universitária de 1968 e o modelo de formação do trabalho do/a professor/a do ensino superior, que vem sendo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) indica que esse nível de formação é a saída para a crise que se abateu nos países capitalistas em desenvolvimento, visto que as pessoas com maior escolarização gerariam mais emprego e maiores salários, contribuindo para a acumulação produtiva e a ênfase na qualificação *stricto sensu* no documento *L'enseignement supérieur à la l'horizon (2030)* em que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011) destaca o futuro da sociedade capitalista dependente dos conhecimentos desenvolvidos no ensino superior.

Por sua vez, o Banco Mundial, em outro documento de 2002 denominado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* destaca o papel do ensino superior como um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo, identificando que a educação terciaria é fundamental para aumentar o capital das nações em desenvolvimento e de promover coesão social. Nesse sentido, o espaço de trabalho do docente superior é visto de forma verticalizada, no qual é capacitado para ensinar de forma legitimada o conhecimento específico e com excelência na pesquisa, elementos suficientes para o desenvolvimento da docência de seus alunos de forma exitosa.

Compreendemos a importância da visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao docente do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar; o diálogo entre a experiência e a história mobilizando reflexões, entre uma experiência e outra ou outras, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios que possibilitem atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam comprometidas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seu contexto de trabalho.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. O autor considera três momentos importantes na formação docente: produzir a vida do/a professor/a – valorização das experiências compartilhadas e práticas (desenvolvimento pessoal) produzir a profissão docente (profissionalização) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

As regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Para Pimenta (2012), o/a professor/a deverá mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado por meio de tendências pedagógicas dissociadas da realidade situada, ou seja, que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, a partir dela, construa e transforme os seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional e pessoal, pois as regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Nossa investigação teve o seguinte objetivo geral: compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

E os objetivos específicos foram: contextualizar as tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil a partir da década de 90; discutir as categorias saberes experienciais, formação e trabalho a partir do contexto do ensino superior; investigar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior; analisar a partir da dimensão

experiencial a formação e o trabalho de professores/as do curso diante das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil.

Assim, a compreensão sobre a autonomia do/a professor/a em relação ao desenvolvimento de suas práticas é determinante para a práxis, pois dessa forma, será possível o/a professor/a avaliar a sua prática em sala de aula, significando e ressignificando suas próprias escolhas para a profissionalização de seu trabalho (ALARCÃO, 2004).

O paradigma da pesquisa qualitativa vem ressignificar a importância da metodologia como elemento estruturante do trabalho científico, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do caráter dinâmico, implicado na pesquisa social e nas especificidades do objeto, imerso no contexto das relações sociais.

Para desenvolver este trabalho, utilizaremos as narrativas de professores/as da UFMA, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar “as experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada”.

A justificativa pedagógica está convergente à linha de pesquisa da qual faço parte que é Formação, Didática e Trabalho Docente, consubstanciando-se na perspectiva do olhar para a formação do/a professor/a do ensino superior para além da competência técnica compreendendo como a formação docente desvela-se ou é desvelada no trabalho do/a professor/a de História da UFMA.

A justificativa política e social é pautada em refletir sobre a formação e o trabalho do/a professor/a no ensino superior numa perspectiva menos técnica e mais humana a partir das experiências docentes, de modo que haja uma aproximação não apenas no campo específico de atuação, mas também no campo pedagógico.

O conjunto das análises revela que os saberes experienciais se fazem presentes nas narrativas de professores/as do curso de História da UFMA e que possibilitam novas formas de compreender e materializar a formação e o seu trabalho trazendo para o espaço da universidade processos mais humanos e emancipatórios

diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior. Defende-se a tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

METODOLOGIA

A entrevista narrativa permitiu construir dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético, buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os/as professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. Sabemos que a emergência do sujeito em sua singularidade pessoal e profissional torna mais visível, ao campo da reflexão, as experiências, tanto para ele como para o outro porque “a tessitura do texto veste a nudez da experiência [...] e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma” (MANGUEL, 2000, p. 24).

Para desenvolver este trabalho, utilizamos as narrativas de professores/as da UFMA, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar “as experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada”.

Assim, o materialismo histórico dialético possibilita analisar e compreender os conflitos que são estabelecidos entre a estrutura econômica e a superestrutura social, política, jurídica e intelectual. Portanto, é por meio do método de análise do materialismo histórico dialético, que tentamos compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior, vislumbrando a transformação da realidade social.

A pesquisa com os/as professores/as foi conduzida pelas orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que prescreve normas para os procedimentos e atitudes das pesquisas em ciências humanas e sociais, estabelecendo o dever ético do pesquisador em preservar a identidade, a autonomia e a liberdade de expressão dos participantes. Assim, foram apresentados o Ofício Circular nº 2/2021, que traz orientações para pesquisas em ambiente virtual (BRASIL, 2021) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos/as professores/as participantes da pesquisa,

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos sobre a formação e o trabalho de professores/as universitários/as no Brasil por serem esparsos, são indicadores da necessidade de análises constantes na busca de conhecer a multidão que está implicada numa parte desses profissionais da educação, quais sejam as experiências vivenciadas ano após ano, dia após dia na trajetória da docência nas instituições de ensino superior. Experiências estas que, antes da década de 80 do século XX, já emergiam pautadas na internacionalização da educação, impactando no trabalho docente segundo a agenda do Estado-Avaliador, que regula uma parte permanente do trabalho docente e outra parte se vê de repente, pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática, levando à intensificação da produtividade científica.

A intensificação do trabalho do/a professor/a do ensino superior proporciona uma sobrecarga pensada no sentido de controle, que de acordo com Marx e Engels (1984), o que determina o homem é a forma como ele produz seu meio, que determina sua vida material e é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, ele deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

Segundo Marx (2013, p. 329), o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, considerando sua capacidade teleológica e de transformação. Assim, ao final do processo, chega-se àquilo que

já havia sido formulado idealmente. Afirma também Marx, que o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” se produz, mas sim “como” se produz, sendo assim, os meios de produção indicam “as condições sociais” nas quais se trabalha, caracterizando desta forma, o desenvolvimento econômico produtivo do sistema capitalista de cada época.

Se por um lado, no viés do pensamento marxista, as determinações do modo de produção e reprodução da vida material na primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso neoliberal, por outro lado, se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários, podemos ver que nesse processo apresentam-se elementos contraditórios que podem apontar para as possibilidades de resistências/conformação/adaptabilidade na precarização do trabalho docente.

Nesse movimento complexo e contraditório das transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, mediadas pelas políticas neoliberais no campo educacional podem ter resistências quando da utilização da pseudoautonomia universitária dos departamentos acadêmicos, na medida em que ao construir seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, os docentes colegiados podem, a partir de seus componentes curriculares e de suas ementas, contribuir para uma reflexão que se imponha contra os desmontes que vivenciamos, haja vista que o/a professor/a formador/a tem a experiência e o conhecimento basilar do que seja um contexto democrático, portanto, participativo. Nesse sentido, o PPC seria o instrumento primeiro para a reconstrução do pensamento acadêmico no contexto formativo ao qual esteja inserido. Segundo Santos (2012, p. 234),

[...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como “reformas”, afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

No âmbito das reformas no ensino superior, temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na sala de aula por meio de dados externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) resultados que levam os professores/as a uma corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação.

Em nossa realidade, o trabalho docente no ensino superior desvincula-se de uma docência necessária e articulada a um projeto educacional institucional emancipador, centrando-se numa função de transmissor de conceitos prontos e enlatados na sala de aula, mediante a política de competências e habilidades técnicas, indo na contramão dos saberes experienciais que vão sendo expropriados de sua condição de sujeito.

Segundo Antunes (2009), se por um lado o trabalho pode ser considerado como ponto de partida no processo de humanização e condição fundamental para a sociabilidade humana, por outro, a sociedade do capital transformou-o em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, deixando de ser a finalidade central do ser social, tornando-se destituída de sentido, converte-se em meio de subsistência, em trabalho estranhado, a expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital, e, nesse processo de estranhamento, o homem não se reconhece diante do produto do seu trabalho, diante do próprio processo de produção da vida material, tornando-se um estranho diante de si mesmo (ANTUNES, 2009).

Nesse processo de estranhamento, o capital, por sua própria natureza, visa ao aumento de seu valor, que expropria o trabalhador do trabalho excedente, ampliando as formas de exploração sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno tem sua gênese no início do capitalismo e mantém-se reinventado e reatualizado ainda na contemporaneidade, sem perder seu caráter inicial de desumanização do homem (MARX, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos com inúmeros casos em que a exploração da força de trabalho do/a professor/a supera os preceitos legais, levando-o à exaustão, ao adoecimento e à desmotivação física e mentalmente no trabalho, principalmente no momento atual

com as atividades remotas que superaram as horas do trabalho, antes identificadas como sendo de oito horas diárias e agora indeterminadas no tempo irregular necessário para o atendimento ao aluno e às outras tarefas cotidianas, que vai sendo sugado incansavelmente pelo capital.

Tal prática reverbera a dimensão imediata da realidade é historicamente determinada e unilateral, daí compreendermos a mudança intencional dos saberes docentes para as competências técnicas baseada na divisão do trabalho e da sociedade e, sobretudo, no senso comum colocando o homem em condições de orientar-se de maneira familiar ou seria domiciliar, cotidianamente, não proporcionando o concreto em sua essência, mais sim numa pseudoconcreticidade (aparência) em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010).

Nessa perspectiva, o/a professor/a vê suas ações cada vez mais suprimidas e incorporadas às exigências de eficiência e eficácia, o que conseqüentemente gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis (PIMENTA, 2012), reverberando na manipulação e condução da dimensão subjetiva (experencial) do ser humano que é alienada pelas políticas educacionais neoliberais cuja prioridade é o capital.

Dessa forma, é que compreendemos a importância do trabalho docente superior como meio e categoria fundante de sociabilidade humana, como atividade dialética transformadora, superando e insurgindo radicalmente sobre sua condição dada e (im) posta verticalmente pela sociedade do capital.

Portanto, podemos afirmar que as condições e contradições que são impostas pela atividade produtiva refletem-se nos complexos sociais dele decorrentes e é nesse sentido que Apple (1995, p. 39) compreende a intensificação do trabalho docente como mecanismo e processo de racionalização, "representando uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores são degradados", ocasionando uma formação verticalizada, baseada em experimento com resultados eficientes deixando de lado a dimensão experencial como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa pelo âmbito do ensino superior sobre os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pautada pela separação, pela eliminação da complexidade humana, reverberando a crença do caráter eficiente da técnica na solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea, restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), nesse contexto, o ensinar restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista, que reflete uma dada condição da universidade ser um local administrativo baseado na racionalidade técnica, contrária à dimensão experiencial que deveria ser a característica vital dessa instituição.

A reforma universitária de 1968 e o modelo de formação do trabalho do/a professor/a do ensino superior, que vem sendo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) indica que esse nível de formação é a saída para a crise que se abateu nos países capitalistas em desenvolvimento, visto que as pessoas com maior escolarização gerariam mais emprego e maiores salários, contribuindo para a acumulação produtiva e a ênfase na qualificação *stricto sensu* no documento *L'enseignement supérieur à la l'horizon (2030)* em que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011) destaca o futuro da sociedade capitalista dependente dos conhecimentos desenvolvidos no ensino superior.

Por sua vez, o Banco Mundial, em outro documento de 2002 denominado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* destaca o papel do ensino superior como um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo, identificando que a educação terciaria é fundamental para aumentar o capital das nações em desenvolvimento e de promover coesão social. Nesse sentido, o espaço de trabalho do docente superior é visto de forma verticalizada, no qual é capacitado para ensinar de forma legitimada o conhecimento específico e com excelência na pesquisa, elementos suficientes para o desenvolvimento da docência de seus alunos de forma exitosa.

Compreendemos a importância da visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao docente do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar; o diálogo entre a experiência e a história mobilizando reflexões, entre uma experiência e outra ou outras, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios que possibilitem atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam comprometidas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seu contexto de trabalho.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. O autor considera três momentos importantes na formação docente: produzir a vida do/a professor/a – valorização das experiências compartilhadas e práticas (desenvolvimento pessoal) produzir a profissão docente (profissionalização) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

As regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Para Pimenta (2012), o/a professor/a deverá mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado por meio de tendências pedagógicas dissociadas da realidade situada, ou seja, que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, a partir dela, construa e transforme os seus saberes-fazer docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional e pessoal, pois as regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes que ingressam ano após ano nas universidades, muitos dos quais voltados para as licenciaturas,

formação responsável pela formação de outros docentes para atuarem na educação básica. Por isso, essa relação deve consistir em um círculo virtuoso em que as especificidades de cada um beneficiem-se mutuamente, seja para a qualificação específica do contexto formativo na universidade, seja para a formação de profissionais comprometidos, críticos voltados para uma sociedade igualitária.

Para Soares e Cunha (2010), a formação é um fenômeno complexo e refere-se às dimensões mais relevantes para a sua análise, envolvendo o desenvolvimento humano global, ou seja, a singularidade de cada indivíduo e sua receptividade.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária define a formação do/a professor/a universitário/a como:

o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. Notas: é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Termos Relacionados: autoformação, heteroformação e interformação (MOROSINI, 2006, p. 351).

Compreendemos por meio dessa definição que a formação é um processo que relaciona a dimensão pessoal e profissional dos/as professores/as universitários e que essa formação se constrói por meio do sentido que o/a docente do ensino superior confere ao seu trabalho e as suas experiências pessoais, definindo suas implicações, condições e determinações.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esse contexto corrobora para a busca frequente de cursos e programas de mestrado e doutorado, com o objetivo de aumentar sua produtividade e

consequentemente os salários, em atendimento às políticas internacionais da nova ordem econômica que desconhecem o tempo real do trabalho docente, em que não mais existe a separação entre trabalho e não trabalho (descanso).

Como narra o professor Beija-Flor,

A execução desse tripé da universidade sob essas novas condições elas têm é... Precarizado bastante a saúde dos professores porque a demanda quando eu acordo, ultimamente eu tenho decidido não abrir o WhatsApp, tenho decidido não abrir de manhã e-mail porque quando a gente abre o WhatsApp, abre e-mail, sempre é uma cobrança né? "olha", ou é do aluno "olha professor mandei minha monografia", eles acham que a gente não está fazendo nada aqui, "quando o senhor me devolve?", né?! Ou então, "olha professor, vou te convidar aqui para uma live e tal", "olha, tem um fulano, tem uma revista..." Enfim, nós não paramos de trabalhar (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

A pesquisa, o ensino e a extensão são elementos institucionais indissociáveis na universidade e, portanto, devem estar presentes no trabalho universitário. Dessa forma, o ser professor/a não se resume apenas em ministrar aulas, mas inclui o pesquisador dotado de condições para promover investigações e buscar parcerias externas para financiamento de suas pesquisas, ou seja, para sobreviver como pesquisador/a, o/a professor/a necessita de possibilidades materiais para as demandas que envolvem o seu trabalho, pois ser pesquisador não é suficiente para ser docente.

Para tanto, procuramos refletir sobre a organização da história do ensino superior à qual é indissociável das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade convive, em concordância com a fala de Charlé e Verger (1996, p. 128):

[...] o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo, [pois] nestes séculos esta aventura intelectual está inserida nas relações sociais, assentadas nos modos de produção e reprodução da vida social, ou seja, relações de poder, econômicas e intersubjetivas. Este [...] imbricamento entre universidade e sociedade, tempo

histórico e conjuntura, pode ser expresso, por exemplo, como, subjugação aos ditames dos poderes políticos e econômicos ou condição para a autonomia a esta inserção social.

O excerto abaixo do professor Beija-Flor reflete essas condições de trabalho do/a professor/a do ensino superior

Na pós-graduação tem gente assim, alguns eu acho que eles não entendem muito tempo o que é a pós-graduação e até supõe que você tem um adicional no seu salário, não! O salário é o mesmo, o que muda é que você tem mais trabalho, e a pós demanda né? Porque você pesquisa... Eu não tenho como falar de extensão porque não é uma das ações nas quais eu me envolvo, eu me envolvo no ensino e na pesquisa, a extensão eu não falo. Mas, os meus colegas que estão envolvidos com a extensão, muito provavelmente também poderão dizer isso assim. Tem um momento da... Do trabalho, a gente é pago por oito horas, mas nós professores nós trabalhamos mais que oito horas por dia, né?! É... Lá para controle de gestão do superior deu o programa individual docente, se a gente fosse colocar lá nesse bite nós trabalharíamos oitenta horas, né?! Chegaríamos a oitenta horas por semana (tosse) por que? Porque são muitas atividades, da pós-graduação ensino e pesquisa, na graduação também ensino e pesquisa, porque tem a iniciação científica, agora é claro, nem todos os professores fazem isso né, tem professor que não gosta, que gosta só de dar aula, com isso não estou querendo dizer que ele trabalhe menos (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Sabemos que desde os anos 1980, os salários dos/as professores/as da educação superior foram sendo corroídos por uma inflação real e que nunca esses salários tiveram aumentos percentuais reais até os dias atuais e, como consequência, tivemos/temos no âmbito da educação superior, aposentadorias precoces, abandono de emprego e o que é pior, o Estado controlador continua criando situações esdrúxulas, tais como os programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura exigida pela LDB 9394/96.

Tal demanda de ensino superior vem criando desde os anos 1990 o que denominamos de educação continuada em serviço com a presença dos/as professores/as nas salas de aula nos finais de semana, num círculo vicioso de uma pseudoformação acelerada dos quadros docentes da educação básica, que supostamente melhoraria os índices educacionais desse nível de ensino e possibilitar uma renda extra aos/às professores/as que estão seriamente sucateados em seus proventos acadêmicos. Uma “ilusória” complementação salarial, levando os profissionais da educação superior a trabalharem nos finais de semana para ganhar horas-aula em substituição ao aumento salarial real.

Tal fato está concretizado nos programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura, como o Plano Nacional de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), entre tantos outros que estão espalhados pelo país como uma atividade docente paralela, que supostamente diminuiria a atividade laboral leiga na educação básica e qualificaria uma mão de obra docente com pessoal docente universitário/a que, na realidade, estaria sendo terceirizada em nome de um estatuto de profissionalização docente inicial ou continuada.

O curso de História da UFMA possui um quadro de professores/as, em sua maioria, com doutorado e pós-doutorado, oriundos de esforço individual de cada professor/a, na luta por melhorias de condições profissionais/salariais via qualificação *stricto sensu*. É um esforço individual que não demanda da ação dos ente gestores institucionais. Para Dias (2006, p. 51), “se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa é dele e não do mercado”.

Nesse contexto, as relações capital x trabalho / qualificação x melhoria salarial ou qualificação x saberes experienciais / saberes experienciais x ensino estão longe de se locupletarem, pois do/a professor/a é exigida a qualificação (GUIMARÃES, 2001) em que contextos e condições de trabalho são orientados pela lógica do capital, o qual determina as formas de ingresso, os vínculos, as jornadas de trabalhos e os compromissos que dela derivam (20/40 horas com ou sem dedicação exclusiva, mestre ou doutor).

No caso das instituições públicas, o ingresso é obrigatoriamente via concurso público, mesmo para a contratação de professores/as substitutos/as, cujo número é consistente, na medida em que concurso público para professor/a efetivo/a está cada vez mais distante da nossa realidade. Por outro lado, quando ingressa via concurso público para efetivo, esse profissional ainda passa por um período de estágio probatório que irá determinar se, ao final, será confirmada sua efetivação por quem o avalia que, no caso, são professores/as, técnicos administrativos e alunos/as do departamento acadêmico ao qual pertence e que tenha interagido com o/a referido/a professor/a em situação de estágio probatório caracterizado, segundo Antunes (2005), como um trabalhador multiforme e fragilizado.

Quando se verifica a situação do trabalho docente no ensino superior não é possível ignorar alguns dos seus principais problemas, sobretudo, o fato de um docente desenvolver projetos de pesquisa, produzir livros ou capítulos destes em colaboração com seus pares, participar de eventos acadêmicos e comissões departamentais, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos, inserido na lógica acadêmica no sentido de atendimento ao ensino, pesquisa e extensão além das outras atividades necessárias ao andamento do referido departamento de ensino. Assim, além de um/a professor/a assumir a Chefia Departamental, outro/a deverá assumir a Coordenação do curso, bem como outros/as assumem as coordenações dos mestrados (Acadêmico e Profissional) e do Doutorado.

De acordo com o professor João de Barro, o PID

O PID é esse sistema institucional, Quantificável, ele não é qualificável, não tem que se qualificar, qualificação... Todo PID é quantificação, né? E o PID é um elemento que ele foi criado em uma lógica que eu chamo de, principalmente aqui em São Bernardo, eu digo que o PID é criado numa lógica altamente conservadora, no sentido em que, você vai priorizar a aula, beleza, perfeito você priorizar a aula. Mas a aula, como ela já te toma muito, muito tempo, você não consegue qualificar a sua atividade para além da aula. Então eu tenho, digamos, eu tenho que dar 40 horas semanais, aí eu dou três disciplinas, digamos

que é... 40 ou 80 horas?! Eu não me lembro mais, mas vamos supor que seja 80, eu dou três disciplinas, mas eu não tenho só três disciplinas, eu tenho orientação de monografia, eu tenho grupo de estudos, eu tenho projeto e eu tenho às comissões que eu participo. Quando você vai somar tudo dar além da carga horária, aí tu tem que reduzir essa sua atividade, porque fica parecendo que atividade de pesquisa, extensão e assessoramento não existe. Mas essa lógica, ela é uma lógica de certa forma, ela acaba sufocando o professor na sua ação produtiva, e isso é problemático, só que aí você vai bater com uma coisa muito importante hoje, que são chamadas diretrizes do MEC. O MEC ele entende que o professor ele tem que ta mais tempo na sala de aula do que pesquisando. Ele não consegue a universidade o espaço... Aliás, a gente sabe muito bem como esse governo consegue a universidade né? Isso aí... Não precisa nem entrar na discussão aqui porque a gente sabe muito bem como esse governo consegue universidade. Então a concepção de universidade que nós temos, que é a nossa, é uma concepção que tem que agregar as três áreas: pesquisa, ensino e extensão. Então como você dar?! Você começa a cobrar do professor cada vez mais a presença de aula, isso tá errado? Não estou dizendo isso, o que eu estou dizendo é que: a presença em sala de aula equacionada com outras atividades. Porque nós não estamos em uma escola grande, não é um colegão como se chama, é uma universidade, é um centro de ensino superior e como tal ele tem que fazer com que o aluno entenda que ele é um ser criativo, não apenas teoricamente, mas que ele é um ser criativo na sua ação prática cotidiana. Essa é a grande questão. Outro ponto que tem aí, como é que eu vou... Porque uma coisa é você trabalhar o aluno na sua disciplina de referência (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Este instrumento implica escolhas metodológicas e teóricas que primem pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, podendo ser estendido ao exercício da gestão institucional, observando a racionalidade das ações e dos recursos técnicos, científicos e pedagógicos da instituição, para lhe assegurar o caráter de instituição social pública.

Por outro lado, o PID tem por finalidade primeira subsidiar o Planejamento Acadêmico Departamental onde constarão as atividades acadêmicas e a carga horária cumprida pelo docente relacionadas com a tríade ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades de gestão institucional, sindical e de representação. No entanto, a prioridade são as atividades de ensino na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* com cumprimento de no mínimo 8 (oito) horas semanais em sala de aula, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A não apresentação do PID a sua subunidade sem uma justificativa plausível será objeto de análise pela unidade de lotação e posterior redistribuição de sua carga horária pelo seu chefe imediato, de forma a atender aos critérios estabelecidos na Resolução norteadora dessa obrigatoriedade, bem como o PID deverá ser homologado pelo chefe da subunidade e posteriormente pelo chefe da Unidade gestora e posteriormente encaminhado a Pró-Reitoria de Ensino para as devidas notificações aos órgãos gestores da universidade. Observamos ao analisar a Resolução que normatiza o Plano Individual Docente que este se divide em eixos, a saber: Ensino, Pesquisa, Extensão e Atividades Administrativas ou de Representação, além de outras atividades acadêmicas. Assim, em acordo com Mesquita (2013), compreendemos que o discurso político influencia o discurso educacional, o que impacta diretamente na dimensão experiencial, na formação e no trabalho docente.

Diante dessa realidade é que se torna desafiador refletir sobre a relação entre os saberes experienciais produzidos/acessados no contexto do ensino superior e os processos de precarização oriundos das responsabilidades que são dimensionadas aos/às professores/as desse nível de ensino relacionado com o seu trabalho.

A pesquisa proporcionou aos/às professores/as refletirem sobre suas práticas e valores profissionais, afirmação de seus conhecimentos e experiências relacionadas à fundamentação teórica e metodológica em relação ao ensino e à pesquisa no campo da História; possibilitou reflexões de natureza variada sobre percursos de vida, como um todo e, particularmente, sobre a atuação docente e cidadã e a busca do bem-viver para homens e mulheres, conforme podemos verificar nas narrativas.

Destarte, favoreceu o desvelar a partir da dimensão experiencial, das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior de 3 professores e 2 professoras do curso de História da UFMA.

Verifiquei que os limites impostos pela tensões e contradições da realidade do ensino superior, como as exigências de produção científica, a formação, o ensino, a pesquisa e a gestão, demandam dos/as professores/as conhecimentos e saberes que foram constituindo-se ao longo de sua formação enquanto pessoa e professor/a e que as experiências constituídas na vida pessoal e profissional corroboram para reflexões e novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a sua formação docente, possibilitando novas formas de compreender e de materializar a formação e o seu trabalho, reverberando no espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante da realidade concreta do ensino superior.

O saber experiencial foi uma categoria fundante nas análises empreendidas sobre a formação e o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA, na medida em que são constituídos pela junção dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais, fazendo parte de um conjunto de relações sociais implicadas nesse contexto.

A categoria trabalho foi tratada a partir de duas perspectivas enquanto qualificação permanente incorporando exigências de eficiência e de eficácia que gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis como sociabilidade humana e como atividade dialética transformadora.

A categoria formação foi consubstanciada numa perspectiva crítico-reflexiva apresentando elementos que são importantes na mobilização dos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à construção e à compreensão do ensino como realidade social, tais como: valorização das experiências compartilhadas, desenvolvimento pessoal, produção da profissão docente (profissionalização) e dinâmica entre o espaço escolar e a universidade. A Pedagogia, a História e a Didática, as práticas e os saberes na formação para o trabalho docente como possibilidade de práxis, a partir dos desafios e contradições que se evidenciam na sala de aula e na sociedade.

Compreendemos que as narrativas possibilitaram o desvelar das experiências dos/as professores/as sobre formação e trabalho e, também, comportam diferentes faces associadas aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos e que, nesse processo, os/as professores/as sujeitos da investigação acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente, uma vez que a ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as, geralmente, tanto na escola como na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as professores/as investigados/as do curso de História da UFMA tiveram sua formação inicial baseada na racionalidade instrumental referendada por seus antigos/as professores/as e tendem a fazer formações continuadas de forma individual, assim como as práticas desenvolvidas no trabalho docente. Com efeito, é necessária uma reflexão sobre os processos formativos e o contexto de trabalho vivenciado pelos/as professores/as conforme segue:

- o papel do/a professor/a como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática e resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significativo do ponto de vista social;
- necessidade da articulação entre o ensino e a pesquisa em todos os níveis, bem como pensar sobre o conhecimento histórico como algo dinâmico e contraditório, apreendido de maneiras diferentes com suas várias possibilidades e historicamente condicionado;
- que as condições de trabalho e salário tornem-se questões fundamentais nesse contexto, haja vista a importância atribuída ao PID, sistema institucional quantificável e não qualificável, criado em uma lógica altamente conservadora que prioriza a aula, sufocando o/a professor/a em uma ação produtiva, tornando-se algo problemático;
- as experiências vivenciadas na vida e no trabalho pelos sujeitos entrevistados são determinantes para a percepção

que as aprendizagens construídas a partir da reflexão sobre a prática é um caminho promissor para repensar a sua formação e, conseqüentemente, a formação que se pretende aos/às estudantes com os quais lidam no cotidiano acadêmico.

Pensar sobre uma relação interdisciplinar entre o campo epistemológico que proporcione uma Didática crítica da História, entre o/a professor/a de história e o/a historiador/a pesquisador/a, sendo fundamental nos dias atuais que o/a historiador/a profissional reconecte ensino de história e pesquisa histórica, reaproxime história, vida prática e aprendizado.

A partir desse conjunto de reflexões e análises, defendo a tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

Em relação às limitações do trabalho, inicialmente são de meu percurso pessoal e profissional mediante as condições históricas que nos foram dadas, além de estarmos vivenciando um contexto de pandemia, isolamento social e as dificuldades no desenvolvimento da pesquisa e no conduzir das entrevistas, o que me exigiram técnicas possíveis de serem acessadas e utilizadas na construção do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1, t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1984.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.042](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.042)

FORMAÇÃO DA PESQUISA- PESQUISADOR(A) EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: (DES)CAMINHOS POSSÍVEIS

Isaias da Silva

Doutorando em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, isaiassilva-@hotmail.com.

RESUMO

Este texto constitui-se enquanto um ensaio acadêmico que objetiva criticamente refletir como se dá a formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea. Metodologicamente esta problematização vai ganhando forma-conteúdo ao nos aproximarmos de considerações e reflexões possíveis que nos evidenciam (des) caminhos possíveis para pensar-sentir-viver o processo de ser-fazer pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea, no âmbito do Mestrado e Doutorado, centrado no diálogo e na proposta de construção de saberes-fazeres *outros*. Nesse sentido, consideramos que os programas de pós-graduação, a exemplo, o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado na cidade de Caruaru-Pernambuco, configura-se enquanto uma possibilidade de seguir ressignificando os processos formativos de ser mestre(a) e doutor(a), compreendendo que são percursos permeados pela ação-reflexão-ação de problemáticas em que o(a) pesquisador(a) é afetado(a) e afeta pelo con/texto político, cultural, social, educacional dentre outros em que os povos-territórios constituem.

Palavras-chave: Formação, Pesquisa-Pesquisador(a), PPGEduc,
Educação Contemporânea.

INTRODUÇÃO

O diálogo, pois, na acepção de Freire é fundamentalmente ação cultural para a transformação: consciências que se encontram através da palavra (daqueles que “dizem a sua palavra”), mediatizados por um mundo que precisa ser “desvelado” para ser transformado através da práxis, entendida como « ação e reflexão sobre a ação » (BRAYNER, 2007, p.11).

Nessa direção, gostaríamos de iniciar sinalizando que a nossa intencionalidade é estabelecermos um diálogo a partir de um con/texto que objetiva ensaiar elementos teórico-metodológicos possíveis para sentir-pensar-viver a formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação no contexto contemporânea. Sinalizamos que realizar pesquisa é uma ação individual-coletiva em que movimenta saberes-territórios que vão sendo (re)significados a partir do espaço-tempo político, social, cultural que se pretende assumir como *locus* de enunciação. Nesta vertente, nos inquietamos sobre os percursos possíveis que se dobra e desdobra no ato de se pesquisar. Assim, vamos nos formando pesquisador(a) questionando: existe um “modelo” certo de ser fazer pesquisa? qual a contribuição da pesquisa para sociedade? existe uma abordagem teórico-metodológica “correta” a ser adotada na pesquisa? ser pesquisador(a) é se colocar neutro(a) frente à problemática em estudo?

Essas perguntas vão movendo em nós a seguinte curiosidade epistêmica: como se dá a formação da pesquisa-pesquisador em Educação Contemporânea? No entanto, salientamos que mais do que respostas, estamos interessados(as) em seguir problematizando e assim, criando questões *outras*¹ que contribuam na possibilidade de compreendermos os desafios e possibilidades de

1 O termo outro(s)/outra(s) utilizado ao longo deste texto sinaliza o posicionamento de fronteira existente nesta discussão. Não estamos aqui deventando à lógica de uma única forma ou perspectiva de se pensar-sentir-viver a formação da pesquisa-pesquisador(a). Walsh (2008), utiliza-se desse termo compreendendo que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, protagonizadas pelas lutas e resistências dos povos-territórios que advogam a possibilidade de narrar histórias e produzir conhecimentos para além do cânone colonial.

se fazer pesquisa-pesquisador(a), a partir de lentes e abordagens teórico-metodológicas *outras*.

Ao nos comprometermos em pesquisar no contexto educacional, faz-se necessário sinalizarmos qual a concepção de Educação que estamos nos referindo. Assim, nos aproximamos da concepção de Educação Contemporânea, ou seja, uma Educação *outra* centrada na contemporaneidade de seus sujeitos-territórios, que enquanto um grande guarda-chuva, nos possibilita aprender-pesquisar-refletir com seus sujeitos, considerando suas dimensões políticas, sociais, culturais, filosóficas, territoriais, étnico-raciais, educacionais, dentre outras.

A formação de pesquisadores(as) educacionais ganha relevo neste ensaio, pois nos possibilita considerar que os processos formativos têm um caráter contínuo de aprendizagem que ultrapassa a conclusão da formação acadêmica (Mestrado, Doutorado), estendendo-se ao longo do percurso do(a) pesquisador(a) e a partir dos contextos das pesquisas. Um elemento importante a ser considerado está estreitamente relacionando às identificações do(a) pesquisador(a) com o que se é pesquisado e às condições do(a) pesquisador(a) para que a pesquisa de fato possa contribuir e problematizar a realidade.

Nessa direção, ao problematizarmos sobre a formação do(a) pesquisador(a), podemos nos aproximar da concepção de pesquisador(a)-criança? Considerando que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2014, p.03). Estamos assim nos aproximando de uma formação do(a) pesquisador(a) que se inscreve em diálogo com a experiência. Desse modo, não corremos o risco de estereotipar um “modelo/padrão” de ser pesquisador(a) e de se fazer pesquisa. Assim, a experiência constitui-se enquanto um passo, “uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo” (LARROSA, 2009, p.57).

Vamos assim, refletindo sobre a possibilidade de nos tornarmos em um (a) pesquisador(a) infantilmente amoroso(a) e revolucionário(a), ao não nos colocarmos na condição de quem vai ao “campo

coletar dados”, mas sim, alguém que se move a aprender e construir elementos *outros*, mediante a um diálogo crítico-reflexivo e esperançoso. Assim, vamos aproximando a formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea na perspectiva de uma educação pautada na pergunta.

Segundo Kohan (2021, p.46),

uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil. Assim concebida, uma educação de verdade é também uma educação infantil, não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque cuida da dimensão infantil da vida que pessoas, de qualquer idade, através das perguntas e do perguntar, podem encontrar.

Assumimos aqui a concepção de “Educação de Verdade”, não enquanto algo “único e absoluto”, mas enquanto uma possibilidade construída nas verdades de seus sujeitos e saberes. Assim, vamos militando na construção de exercícios de pesquisas que tensionem colocar em evidências enredos que historicamente fora/ são negados, silenciados e/ou deturpados.

O(a) pesquisador(a)-criança aponta elementos para pensar-sentir-viver uma Educação Menina forjada e atravessada pela potencialidade de ser e de compreender e interagir no mundo. Desse modo, é crucial percebemos a natureza político-social em que se inscreve a educação, logo o ser-fazer pesquisador(a), passa sobretudo por essa natureza, situada histórico-político e socialmente pelos os cenários pesquisados e estudados.

ENSAIANDO PERCURSOS METODOLÓGICOS *OUTROS*

O ensaio não se situa fora do tempo, mas no tempo e, além disso, num tempo consciente de sua fugacidade, de sua caducidade, de sua finitude, de sua contingência. O ensaio também é, mesmo que de outra forma, palavra no tempo, pensamento no tempo. Poderíamos dizer que o ensaísta pensa e escreve sabendo-se mortal, sabendo que tanto suas palavras como suas idéias são mortais e que, talvez por isso, estão vivas. (LARROSA, 2004, p.333)

Este texto teórico-metodologicamente forja-se a partir de elementos epistemológicos e práticos em relação aos processos que permeiam a realizada e formação da pesquisa-pesquisador(a) em seu viés didático-formativo. Compreendemos que o percurso de pensar-sentir-viver é um percurso de seguir refletindo sobre/com a realidade. Consideramos assim que a pesquisa constitui-se em diálogo com realidade sócio-político-cultural-educacional dos espaços-tempos e sujeitos-territórios que se configuram enquanto lócus/ sujeitos colaboradores(as) dos estudos.

Desse modo, metodologicamente este texto constitui-se enquanto um ensaio acadêmico, objetivando assim refletir e problematizar os processos que perpassam a formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea. Nesse sentido, nos aproximamos da proposta de ensaio, por compreendermos que

o ensaio é uma escrita no presente ou, melhor dizendo, uma escrita que estabelece uma certa relação com o presente. Há uma vinculação bem estreita entre o ensaio e a atualidade. Mas uma vinculação que é, ao mesmo tempo, uma distância ou, melhor, que se produz através da distância. Em Foucault, que é um ensaísta fantasiado de historiador, trata-se de uma relação com o presente, que se produz por meio de uma distância temporal, construída de um modo muito específico (LARROSA, 2004, p.33).

Assim, ensaiar sobre o processo formativo da pesquisa-pesquisador(a) é lançar mão de uma posição político-crítica sobre os processos e caminhos *outros* de se fazer pesquisa-pesquisador(a). O ensaio enquanto uma forma de escrever e se colocar frente as problemáticas que versam sobre determinados assuntos, diz também sobre do espaço-tempo do lugar-saber do sujeito que ensaia. Desse modo, considero que enquanto ensaísta a proposta é de fato mobilizar as reflexões e os estranhamentos que foram sendo movimentadas quando pensamos sobre a pesquisa-pesquisador(a).

A PESQUISA-PESQUISADOR(A) FORJADO NAS LINHAS DA DIFERENÇA E DA HETEROGENEIDADE

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (FREIRE, 1996, p.15).

Não seria muita ousadia nossa buscar refletir acerca de nosso processo de ser pesquisador(a) e de fazer pesquisa? Não estamos aqui querendo reunir elementos que nos possibilite “determinar” como ocorrem os processos de formação do(a) pesquisador(a)? Para estas e futuras questões que tentem inscrever ou até mesmo ditar uma identidade do(a) pesquisador(a), estamos aqui nos declarando contrários essa relação binária. Vamos centrar nossas reflexões em uma concepção transgressora, que vai se forjando nas identidades, subjetividades e diferenças dos sujeitos-territórios.

Nosso maior objetivo é colocar em discussão *outras* linhas complexas e desafiadoras nos des(atos) e (des)caminhos de se fazer-saber pesquisa-pesquisador(a). O reconhecimento da diferença como uma proposta *outra* em que sujeitos, saberes, territórios e identidades são problematizados. Assim, nos propomos também, aproximar nossas reflexões sobre a pesquisa-pesquisador(a), em uma dimensão rizomática, pois nosso maior interesse é compreendermos que os processos de pesquisa vão se forjando no campo de experimentação em que saberes, sujeitos, vozes, saberes se inter-cruzam e se automefamorfoseia.

Deleuze e Guattari (2011, p.36), nesta direção, argumentam que

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Tal reflexão, demanda uma lógica *outra*, que visa substituir o “ou” pelo “e”. No contexto da pesquisa, seguimos problematizando questões que se forjam na complexidade entre o eu-tu-mundo de forma interligada. O rizoma, é uma forma de pensamento que funciona evitando assim, o processo de fragmentar o “objeto pesquisado”, o compreendendo enquanto um elemento social-historicamente situado. Assim, ao nos aproximarmos a uma questão a ser estudada, faz-se necessário compreendê-la de forma macro e micro.

Nessa direção, seguimos pensando a pesquisa-pesquisador(a), na perspectiva do rizoma, pois o “[...] rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (GALLO, 2003, p.93). Assim, seguimos perseguindo a compreensão que a pesquisa não se forja em um terreno linear, mas sim, plural e aberto à influências *outras* que vão se somando e constituindo o próprio objeto/contexto de estudo.

Desse modo, problematizamos o lugar-papel do(a) pesquisador(a) partindo do pressuposto que sua atuação se constitui a partir dos encontros e afetações que foram se forjando de forma heterogênea entre o(a) pesquisador(a) e o que se pretende pesquisar. Essa relação rizomática se dá durante todo o processo. Faz-se necessário sinalizar que contexto da proposta de Deleuze e Guattari (2011), a cartografia é uma das principais formas de se realizar pesquisa. A cartografia tem suas feições em procedimentos que não são prontos e acabados, mas que vão sendo forjados no processo em que as ações vão se forjando.

Ao pensarmos no(a) pesquisador(a), faz-se necessário questionarmos: quem é o sujeito pesquisador(a)? De qual sujeito estamos falando? O sujeito pesquisador(a) é algo dado? Bom, à luz destas questões nos aproximamos do pensamento foucaultiano de sujeito, pois entendemos que o sujeito se constitui na temporalidade histórico, político, social, cultural, educacional, dentre outras que se faz na interação individual e coletiva. Assim,

dentre as metanarrativas iluministas a que Foucault deu as costas, talvez a mais importante e que mais interessa para a Educação seja aquela, numa boa aproximação, pode ser sintetizada na seguinte expressão: *o sujeito desde sempre aí*. Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social [...] (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

Contudo, argumentamos que o sujeito vai se forjando cotidianamente a partir das experiências que os atravessam, compondo assim suas subjetividades e se colocando no mundo. Nesse sentido, consideramos que o(a) configura-se enquanto um sujeito crítico-reflexivo, possibilitando assim, pensarmos nos (des)caminhos possíveis da pesquisa. Tais reflexões oportunizam compreendermos a função social da pesquisa, ou seja, a promoção de estudos que estejam voltados a evidenciar sujeitos, saberes, identidades e territórios *outros*.

Seria essa uma possibilidade *outra* se de fazer pesquisa-pesquisador(a)? Longe de buscarmos responder esta questão, nos colocamos na condição de problematizadores(as) que reconhecem a urgência e emergência de pensar e viver a pesquisa em outras perspectivas. Comungamos com Gallo (2003, p.95), ao argumentar que “a adoção de uma nova imagem de pensamento para o saber significa, ao mesmo tempo, uma nova abordagem do próprio conhecimento, para Deleuze e Guattari, o saber passa a ser uma *funcionalidade*”. É, pois, motivamos a compreendermos acerca da funcionalidade da pesquisa e do saber que nos movemos, assim, quando questionamos a realidade, abrimos possibilidade de leituras e reflexões *outras*, não sobre os sujeitos, mas sim com os protagonistas dos enredos das pesquisas contemporâneas que tencionamos estudar.

No que concerne ao ato do(a) pesquisador(a) em realizar pesquisa, chamamos atenção para o laço de pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo de descoberta, reinvenção e criação movido pelo ato de pesquisar. Assim, vamos nos aproximamos de uma das ações do(a) pesquisador(a) que se forja no ato de citar e estabelecer relações teóricas e empíricas que vão constituindo a pesquisa. Desse modo, consideramos que

citar um determinado texto é, na verdade, evocá-lo através de um determinado fragmento, a citação é um “vestígio” que leva o leitor ao texto integral. O fragmento da citação, sendo parte de um todo, traz consigo todo o texto de origem, em analogia à *madelaine* proustiana que traz consigo toda a infância do protagonista (OTTE, 1996, p. 2018).

Vamos assim, compreendendo que se inscreve na formação da pesquisa-pesquisador(a) elementos de protagonismo e criação que ganha relevo a partir das experiências teórico-práticas. A criação e recriação refere-se à autoria do(a) pesquisador(a) em citar/recitar e de contar outras histórias-saberes que caminham e sinalizam possibilidades *outras* de se pesquisar e se fazer pesquisador(a).

Nesta direção, ao deslocarmos/ desconstruirmos a “imagem” do(a) pesquisador(a) enquanto o que vai “dar voz, descobrir, responder algo”, sinalizamos a possibilidade de pensarmos em propostas de pesquisas que nos movam a repensar as estruturas teórico-metodológicas de sujeitos e objetos *outros*. Assim, consideramos o Bem Viver enquanto um projeto u-tópico e de-colonial possível de pensar-sentir-viver formas-modos de vida e de pesquisas evidenciando *lócus outros* de enunciação.

Desse modo, chamamos atenção para povos *outros*, a exemplo, dos povos indígenas que nos ensinam a pesquisar e (re)conhecer epistemologias e processos *outros* de se pesquisar-aprender. Nessa direção, evidenciamos e reconhecemos os “povos indígenas da região andina que afirmam, no conceito de Bem Viver, a possibilidade da vida fora dos parâmetros do bem-estar proclamados pela modernidade ocidental eurocêntrica e capitalista, ou seja, fora da lógica da colonialidade” (LACERDA; FEITOSA, 2015, p.6).

Com base na perspectiva decolonial, que se constitui o Bem Viver, consideramos que essa proposta *outras* nos instiga a (re) pensar os objetos e procedimentos metodológicos que constituem o ser-fazer pesquisa-pesquisador(a). A mudança paradigmática sugerida pelo Bem Viver fomenta/propõe uma ruptura epistêmica, ao se distanciar do pensamento ocidental hegemônico e colocando dentro do centro da discussão, povos-territórios *outros*, a exemplos, povos negros, indígenas, camponeses, mulheres, movimento

LGBTQIA+, dentre outros que tiveram/têm suas histórias-saberes marcados pela herança colonial.

Assim, na tentativa de iniciarmos algumas considerações acerca desta reflexão aqui apresentada, gostaríamos de pontuar que

como este trabalho foi escrito: degrau por degrau, à medida que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio, e sempre como alguém que escala alturas perigosas e que em momento algum deve olhar em volta a fim de não sentir vertigem (mas também para reservar para o fim toda a majestade do panorama que se lhe oferecerá) (BENJAMIN, 2006, p. 502-503).

Desse modo, chegamos até o presente momento, propondo possibilidade de estabelecermos diálogos *outros* a partir da formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea. Chamamos atenção também, para a importância de programas de pós-graduação, a exemplo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/UFPE/CAA, que objetiva a formação de mestres(as) e doutores(as) reconhecendo as urgências e emergências das discussões contemporâneas que constituem a educação e suas interfases políticas, filosóficas, sociais, culturais, dentre outras.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado na cidade de Caruaru/PE, é fruto dos processos de interiorização das universidades federais. Esse espaço-tempo é, sobretudo, uma possibilidade *outra* de se fazer-pensar pesquisa-pesquisador(as) de forma rizomática, pois assume o compromisso político-social com a sociedade e os elementos que perpassam a Educação em sua dimensão contemporânea.

Este Programa, pioneiro no interior do Estado de Pernambuco, na área de Educação, foi criado em 2011 e teve suas primeiras publicações depositadas em 2013, no âmbito do mestrado. Atualmente o mesmo, oferta cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, contribuindo na/para formação específica e diferenciada de pesquisadores(as), bem como, na realização de pesquisas que sejam comprometidas com a realidade social dos que estão envolvidos.

Vale salientar que o PPGEduc/UFPE/CAA teve o curso de Doutorado aprovado pela Capes em 2020, e seu início com a primeira turma, em primeiro de fevereiro de 2021. Pontua assim que constitui a segunda turma de Doutorado deste programa, ingressando em 2022. O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco tem por finalidades:

a) proporcionar, aos mestrandos e doutorandos, um aprofundamento na área de Educação, que lhe permita atingir alto padrão de competência acadêmica e técnico-profissional e desenvolver uma visão sólida e abrangente da Educação, além de instrumentos didáticos eficientes que lhe permitam relacionar esses conhecimentos à prática docente e à pesquisa na área de Educação; b) oferecer, no âmbito da Universidade, ambiente e recursos adequados para que se desenvolva a investigação na área de Educação, relativa, mais especificamente, ao estudo das teorias e metodologias relacionados aos campos da educação e diversidade da docência e processos de ensino e aprendizagem (UFPE, 2021, p. 27).

Através das articulações entre local, regional, nacional e global, o PPGEduc/UFPE/CAA segue se comprometendo com a formação da pesquisa-pesquisador(a) em Educação Contemporânea ao reconhecer e reivindicar a possibilidades de vozes-sujeitos-territórios *outros* protagonizarem suas formas de ser-estar no mundo. O processo de se fazer-tornar pesquisa-pesquisador(a) dar-se diretamente atrelado pela militância que tensiona romper lógica colonial/eurocêntrica de se produzir pesquisa. Defendemos aqui o reconhecimento de formas-modos *outros* de se produzir conhecimentos em diálogos com povos-territórios enquanto protagonistas de histórias-saberes.

A proposta de reconhecer formas *outras* de compreender e intervir na sociedade, ratificamos que um (des)caminho possível de se pesquisar é identificar sua face heterogênea e plural. Pesquisar é, sobretudo, um ato político que exige do(a) pesquisador(a) um posicionamento político-metodológico. Assim, aproximamo-nos das reflexões sobre a pesquisa, na perspectiva do Bem Viver. Para Lacerda e Feitosa (2015, p.17),

o Bem Viver trabalha com a ideia de respeito à diversidade, o que leva ao conceito de interculturalidade. Aceitar e respeitar a diferença significa também aceitar a semelhança. A relação intercultural é a ferramenta que garante a equidade cultural, possibilitando os processos dialógicos para a construção de consensos. Para solucionar os conflitos se procura chegar a consensos. Procura-se aprofundar a democracia para que não haja submissão.

A proposta implica assim em rupturas na forma-conteúdo de se formar pesquisa-pesquisador(a) e centra-se na realização de ações que reconhece que o objetivo da pesquisa não é instituir /construir “verdades absolutas”, mas sim, problematizar/refletir sobre a realidade a fim de seguir ampliando as propostas de compreensões e narrativas *outras*. Assim, muito mais do que garantir uma resposta, o ato de pesquisar na dimensão do Bem Viver, busca possibilitar questões/problemáticas *outras*, pois reconhecer que enquanto sujeitos interculturais, produzimos e refazemos constantemente nossas realidades e percursos.

Nessa direção, compreendemos que a pesquisa-pesquisador(a) forjado nas linhas da diferença e da heterogeneidade ocorre quando nos colocamos na condição de aprendizes e que a pesquisa diz de um espaço-tempo-sujeito quem possuem suas marcas identitárias próprias e foram forjados em um contexto histórico-político-social que necessita ser considerado. Assim, pesquisa não é uma ação neutra e nem passiva, mas exige do(a) pesquisador(a) um olhar crítico-reflexivo-afetivo no ato de pesquisar/construir e produzir epistemologias *outras*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a *priori* ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao

passo que o filósofo da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1998, p. 271).

Consideramos que a diferença e a heterogeneidade são elementos que constituem a pesquisa-pesquisador(a), sinalizando que a produção de conhecimento é forjada por (des)encontros e tensões que constituem o ser-mundo. Assim, vamos compreendendo que é no percurso, nos processos que vamos nos formando e/ou por vezes (des)formando pesquisadores(as). No entanto, seguimos considerando que toda abordagem teórico-metodológica tem suas brechas e limitações, que nenhuma veio para “resolver/solucionar problemas”, mas sim, contribuir na compreensão, interpretação e (re)invenção de novas narrativas e abordagens.

Com base na perspectiva transgressora que reconhece e milita por propostas outras de ser-fazer pesquisa-pesquisador(a), reconhecemos que a formação do(a) pesquisador(a) no contexto do Mestrado e Doutorado ganha um sentido *outro*. Seguimos assim, considerando que o(a) mestre(a) e doutor(a) em Educação Contemporânea, não é formado(a) em seu “objeto de pesquisa”, mas sim em Educação Contemporânea. Nesse sentido, reconhecemos a importância de programas de pós-graduação no âmbito do Mestrado e Doutorado, a exemplo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, do Centro Acadêmico do Agreste-CAA, é um espaço-tempo formativo que busca ampliar as possibilidades de se pesquisar e contribui na formação do(a) mestre e doutor(a) político-epistemicamente preocupado com os desafios que constituem a Educação e segue plantando em cada um(a) a esperança freireana de seguir a acreditando e construindo um mundo-sociedade-educação *outro*.

A formação da pesquisa-pesquisador(a) vai se configurando no constante processo de aprendizagem. A proposta de pensar-sentir-viver processos formativos *outros* é, sobretudo, uma proposta de seguir questionando a realidade e propondo formas *outras* de realizar pesquisa, ou seja, de pesquisar não sobre algo/alguém, mas sim, de pesquisar com algo/alguém.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Minas Gerais: UFMG, 2006.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo. **Anais-ANPEd**, 30ª Reunião Anual da ANPEd, GT: Educação Popular / n.06, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "1. Introdução: Rizoma". In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, p. 17-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, Sílvio. "Deslocamento 3. Rizoma e Educação". In: GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 85-99.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. - 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto *U-tópico e De-colonial*. **Interritórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1, 2015.

LARROSA, Jorge. A OPERAÇÃO ENSAIO: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. 29 (1):27-43, jan/jun, 2004.

LARROSA, Jorge. "Como se chega a ser o que é. Para além da Bildung". In: LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 41-67.

OTTE, Georg. **Rememoração e citação em Walter Benjamin**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v.4, p. 211-223, out. 1996.

UFPE. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea**. (Aprovado em reunião do Colegiado, em 28/03/2018). B.O. UFPE, Recife, 56 (30 Boletim de Serviço): 1 - 82 - 05 de março de 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/documentos> Acesso: 20 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. "O sujeito". In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 107-115.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.043](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.043)

PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO ENTRE PARES

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira

Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA - CE; Professora da rede estadual de ensino do Ceará e elaboradora do Material Didático Estruturado do Programa Foco na Aprendizagem rafaellycarneiro1@gmail.com;

Josely Marcelino Ferreira

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana pela Universidade Regional do Cariri - Urca; Professora da rede estadual de ensino do Ceará e professora formadora do Programa Foco na Aprendizagem, lyletras@hotmail.com.

RESUMO

O Programa Foco na Aprendizagem trata-se de uma iniciativa de diversas coordenadorias da Secretaria de Educação do Estado do Ceará voltadas à recomposição das aprendizagens, implementação das Diretrizes Curriculares (DCRCs), do Novo Ensino Médio (NEM) e do modelo Estadual de Educação Híbrida. Essas ações integradas acontecem na rede pública estadual desde 2020 e consiste no acompanhamento aprofundado dos resultados dos estudantes articulado ao uso do Material Didático Estruturado (MDE) e de outros recursos didáticos metodológicos. Logo, apresentamos como objetivo desse artigo: relatar nossa experiência na disciplina de língua portuguesa com o referido material estruturado no ano de 2021, enquanto professoras respectivamente designadas, uma para elaboração do MDE e a outra à formação continuada de professores em pares utilizando o mesmo. A elaboração desse relato deixa evidente a importância da aplicação e utilização do Material Didático Estruturado de língua

portuguesa como instrumento dialógico no processo de ensino aprendizagem em um contexto de pós-pandemia. Para a fundamentação teórico metodológica desse trabalho recorreu-se a documentos norteadores como a BNCC (2018), DCRC do Ceará, a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, assim como aos autores Farias (2006), Rojo (2013, 2019), Kleiman (2006). Mesmo com o contexto de pandemia em que surge o programa e com a realização de algumas atividades de forma remota, os resultados alcançados são satisfatórios tendo em vista a necessidade de novas estratégias de recomposição da aprendizagem, as insurgências do século XXI e a aceitação por parte de muitos professores e estudantes quanto à utilização do MDE em sala de aula. Esperamos assim, contribuir para a continuidade do referido programa no Ceará e sua implementação em outros contextos.

Palavras-chave: Relato de Experiência, Material Didático Estruturado, Língua Portuguesa, Programa Foco na Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças educacionais impostas pela nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC novos direcionamentos são apresentados para articulação e desenvolvimento das ações de ensino aprendizagem no país, bem como para a formação de professores, com a instituição da nova BNC-Formação inicial e BNC-Formação continuada (2020).

Esse cenário se apresenta, para alguns de forma crítica, no sentido de conduzir a formação dos estudantes e professores por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perde espaço no campo educacional. Nesse contexto, antecipa-se a consciência, por parte das autoras que vos fala, do caráter tecnicista das avaliações em larga escala e da intencionalidade do governo atual em relação ao acompanhamento e necessidade de manter a igualdade entre os conteúdos e métodos de ensino nas escolas.

No entanto, este artigo vem apresentar um direcionamento possível, por meio dos resultados das avaliações realizadas no Ceará com destaque para a formação de professores de língua portuguesa, entre pares. Aqui não se pretende justificar o que está posto pelas novas diretrizes da educação brasileira, pelo contrário, trata-se de um caminho para ressignificar esse novo formato.

O presente relato parte de duas professoras, sobre suas vivências enquanto elaboradora de itens e formadora do programa Foco na Aprendizagem 2021, implementado na rede de ensino do Ceará. O processo de análise do programa objetiva, entre outras benéncias, auxiliar no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores entre pares.

Contextualizando normas que compreendem competências e estratégias profissionais consideradas essenciais para a promoção da aprendizagem eficaz dos educandos no período de pandemia, o projeto abordado trata da articulação de ações didático-pedagógicas, tendo como objetivo principal focar o trabalho pedagógico na aprendizagem das/os estudantes.

Para esta escrita foram analisados os momentos formativos on-line síncronos e assíncronos com os professores que compõem a crede-19, Coordenadoria Regional de Educação a qual estão

vinculadas as referidas professoras autoras. Inicialmente, apresenta-se uma base teórica a cerca das diretrizes que amparam o novo sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino médio. Em seguida, uma breve contextualização de como fundamenta-se o currículo de língua portuguesa do ensino médio no Estado do Ceará, para, por fim, relatar as experiências com o Foco na Aprendizagem e tecer as considerações finais.

METODOLOGIA

Este artigo é um relato de experiência construído a partir da vivência de duas professoras ligadas ao programa Foco na Aprendizagem sob a perspectiva de formação de professores entre pares da disciplina de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de educação do Ceará - SEDUC. Trata-se de relatos de observações e de ações desenvolvidas para a formação de professores quanto ao processo ensino aprendizagem, prática profissional, metodologias de ensino, estratégias, análises e reflexão com vistas ao desenvolvimento de ações integradas que possam suprir as necessidades das escolas no que se refere à recuperação das aprendizagens no pós-pandemia, posteriormente entendida como uma necessidade de recomposição das aprendizagens, e adequação ao novo ensino médio (NEM).

Para sua escrita, foram analisados os momentos formativos on-line síncronos e assíncronos com os professores já referenciados, a considerar, mais especificamente, os professores que compõem a crede-19, Coordenadoria Regional de Educação a qual estão vinculadas as referidas professoras autoras.

O processo de análise que conforma e/ou ressignifica as ações do programa tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores entre pares e melhorar o processo ensino aprendizagem para além dos conteúdos formais, ou seja, no desenvolvimento crítico e reflexivo.

Esse relato é construído com base nos encontros formativos do Foco no ano de 2021, mas também, em discussões, planejamentos, reuniões e conversas tecidas ao longo do desenvolvimento das ações do programa. Nas reuniões as discussões abrangem a estrutura, organização dos encontros formativos, a receptividade dos

professores quanto ao programa, suas intervenções e deliberações, além de o feed-back dos estudantes quanto ao novo modelo de aulas com o Material Didático Estruturado – MDE.

REFERENCIAL TEÓRICO

A BNC-Formação Continuada instituída em 27 de outubro de 2020, pela resolução do CNE/CP nº 2/2020, estabelece normas para a formação continuada docente articulada à implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Essas normas compreendem competências e estratégias profissionais consideradas essenciais para a promoção da aprendizagem eficaz dos educandos em diferentes situações educacionais, sejam elas simples ou complexas. Para melhor exemplificar é possível destacar o Art. 3º da BNC-Formação Continuada que trata de suas especificidades:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020)

Esse novo cenário da formação continuada de professores requer uma maior integração com a formação inicial e a educação básica no sentido de oferecer uma educação integral para todos os estudantes. Além disso, ela precisa atender ao novo contexto

educacional estabelecido pela BNCC, que apresenta dez competências gerais necessárias para o desenvolvimento pleno dos estudantes, as quais estão alinhadas às dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural e em conformidade com o Art. 205 da constituição federal e o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Sob esse prisma e considerando o contexto de pandemia vivenciado desde 2020, quando diversas dificuldades e déficits que pautavam o trabalho de formação continuada dos professores do nível médio da educação básica foram agravadas e ainda precisam ser vencidos na educação, é que se desenvolve o programa Foco na Aprendizagem 2021, criado pelo governo do Estado do Ceará, inicialmente para o formato presencial e, como todas as outras atividades de realização humana, surpreendido pela pandemia e adaptado ao modelo remoto síncrono e assíncrono. Uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em vigor desde 2020, para o desenvolvimento de ações integradas voltadas à recuperação e, posteriormente, à recomposição das aprendizagens, implementação das diretrizes curriculares com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e do Novo Ensino Médio (NEM) e do modelo estadual de Educação Híbrida.

Nesse sentido, articula as ações didático-pedagógicas em torno da recuperação das aprendizagens, recomposição das aprendizagens em 2022, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, com relatórios acessíveis no SISEDU- Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, da formação continuada de professores, da tutoria de língua portuguesa e matemática e do uso do MDE- Material Didático Estruturado, contando ainda com o suporte dos AGIs- Agentes de Gestão e Inovação Educacional, com vistas à garantia da aprendizagem, pautada nas premissas da equidade, descentralização e articulação curricular (SEDUC, 2020).

Tendo como objetivo principal reafirmar o foco do trabalho pedagógico na aprendizagem das/os estudantes, por meio dos instrumentos citados anteriormente, a formação continuada de professoras/es segue o ritmo das mudanças provocadas pela globalização e tecnologia que afeta a sociedade desde os anos 90 quando,

Na educação, desenvolveram-se programas visando dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com propostas de

descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia para as escolas reservando-se para o poder central a formulação de programas de amplo alcance e o controle do sistema, realizado principalmente pela verificação do aproveitamento dos alunos por meio dos exames nacionais. (FALSARELLA. 2021, p.18)

É nessa perspectiva que acontece o Foco na Aprendizagem, como programa de formação continuada descentralizada, pautada pela formação entre pares, que durante os anos em vigência e, muito devido à pandemia, passou por algumas mudanças para melhor alcance de seus objetivos. No entanto, como será considerado nesse relato a experiência com o programa durante o ano de 2021, segue abaixo o eixo estruturante que o regulou nesse período:

Figura 01: Estrutura do Programa Foco na Aprendizagem no ano de 2021



Fonte: SEDUC-CE

Na imagem percebe-se que a estrutura organizacional das ações do programa seguem uma lógica iniciada pela avaliação diagnóstica, uma avaliação que:

objetiva observar se as/os estudantes apresentam ou não habilidades para a obtenção do conhecimento em cada série do ensino médio, além de ofertar às/ aos professoras/es dados e relatórios que as/os

ajudem a repensar estratégias pedagógicas que possam auxiliar na aprendizagem por meio de material didático estruturado que compõem o repositório do Sisedu. (SEDUC, 2021)

A referida avaliação, uma vez que atinja seu objetivo é capaz de nortear as ações docentes por gerar um relatório de competências consolidadas e habilidades a serem melhor desenvolvidas pelos alunos em comparação à série em que se encontram cursando. O relatório gerado é acompanhado do Teste Comentado, material didático capaz de apresentar as operações mentais realizadas pelos alunos ao responderem os itens propostos na avaliação. Assim, fundamenta-se a avaliação formativa quando os materiais gerados são disponibilizados para os docentes traçarem percursos formativos que garantam o atendimento das lacunas percebidas no processo da avaliação diagnóstica.

A disponibilização dos dados coletados é efetivada pelo sistema online de avaliação já mencionado, o SISEDU, nele são fornecidos os relatórios e o teste comentado às escolas. Para Língua Portuguesa e Matemática, é ofertado ainda material estruturado de apoio pedagógico a ser utilizado pelas/os professoras/es, respeitando o protagonismo docente e o aspecto heterogêneo da rede e das escolas. (CODED-CED, 2021).

A Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância, junto às demais coordenadorias da educação garantem a fundamentação teórica de análise dos dados fornecidos nessa primeira etapa do projeto Foco, na promoção de encontros formativos estaduais com a apresentação das pautas formativas para os encontros regionais, de modo a permitir aos formadores regionais a apreensão e interpretação dos dados, e posterior adequação da pauta as mais variadas realidades de suas Credes, coordenadorias regionais, tanto para os encontros formativos dos docentes quanto para os encontros dos coordenadores e da gestão das escolas.

É assim tecida a rede de compartilhamento de saberes entre os pares, que só se renova a cada encontro, desde a aplicação da avaliação, passando pela análise dos dados, a apresentação do material didático, com a priorização curricular necessária, até os encontros formativos com a apropriação de todo o percurso por parte dos professores e as suas partilhas de experiências e

deliberações frente aos resultados do uso do material em sala de aula e às necessidades por eles percebidas em suas realidades de atuação. O retorno dos professores, por sua vez, fundamenta ações pedagógicas que vão melhorando o formato e o conteúdo das formações.

Se na plataforma Sisedu são ancorados os mapeamentos dos resultados dos alunos, na plataforma AVACED - Ambiente Virtual de Aprendizagem, consta a formação no modelo de curso a distância, espaço onde estão dispostos o documentos com as teorias de fundamentação para o funcionamento da rede educacional do Estado, a serem discutidos em fóruns como numa ampliação das discussões realizadas nos encontros remotos/síncronos de formação.

Sobre o elemento estruturante, Material Didático Estruturado (MDE), sua importância na sala de aula se confirma diante da sua elaboração, efetivada por professores que constituem o corpo docente do Estado em pleno exercício de suas funções e aprovados mediante chamada pública pela SEDUC e comprovada aceitação dos demais professores ao apropriarem-se e utilizarem-no com uma variedade de formatos e adequações em suas aulas.

O MDE compõe-se de questões de língua portuguesa e matemática, mas esse trabalho tratará apenas de aspectos e resultados que abrangem as questões de língua portuguesa. As questões buscam atender a Matriz de Conhecimentos Básicos, o documento que precede o DCRC, foi lançada, revista e atualizada, em julho de 2021 em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinhada às Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o ensino remoto/híbrido, no contexto da pandemia do Covid 19, numa perspectiva de priorização curricular:

A nova MCB está adaptada às características pedagógicas do ensino médio da rede pública cearense, tendo em vista a necessidade de flexibilizar a proposta curricular das escolas, de modo a adotar um continuum curricular, no qual deverão ser priorizados os objetos do conhecimento nos diversos componentes curriculares/áreas do conhecimento, imprescindíveis para que o estudante consiga avançar nas aprendizagens essenciais de cada série do ensino médio e, assim, concluí-lo com qualidade. (SEDUC, 2021)

No documento os objetos do conhecimento são apresentados seguindo a sequência de séries do EM, desde a primeira até a terceira, com um detalhamento dos objetos e seus pré-requisitos, como forma de garantir ao professor a possibilidade de articulação desses conteúdos ao seu Plano de Execução Curricular - PEC, bem como, ao plano anual.

Já no tocante ao MDE, sua organização acontece em sequências progressivas, alinhadas ao processo de recuperação das aprendizagens, articulado às diretrizes curriculares da Matriz de Conhecimentos Básicos, mantidas posteriormente no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do ensino médio, ao Novo Ensino Médio (NEM), mas principalmente à Matriz de Saberes, como detalhado mais à frente.

O DCRC, em vigor a partir de setembro de 2021, é um documento construído tendo como fundamentos a Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Além disso, baseia-se no "legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental" (SEDUC, 2021).

Nele estão contidas as diretrizes e orientações que irão nortear o currículo na rede de educação básica no ensino médio, atendendo às "particularidades de cada instituição de ensino". Organizado por áreas de conhecimento em objetos de conhecimento e objetos específicos, elencados por competência e componente curricular seguindo a organização e nomenclatura da BNCC, passa a ser o documento base para a elaboração das questões que constituem o MDE.

Outro importante documento que norteia a elaboração do caderno de questões é a Matriz Unificada de Saberes, ou seja, "Matriz de Referência alinhada com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)" (SEDUC, c2017). A Matriz de Saberes, como é mencionado pela maioria dos docentes, está atrelada ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, criado desde 1992 pelo governo do Estado do Ceará

ocorrendo em escolas estaduais e municipais de forma censitária e abrangendo desde 2007, da educação infantil ao ensino médio.

Recorrendo a uma definição mais ampla:

O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. [...] O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. (SEDUC, c2017)

Dessa forma, a construção do MDE e o ponto organizacional das formações continuadas de professores de língua portuguesa seguem os resultados obtidos, primeiramente, nas avaliações diagnósticas e nos resultados das avaliações anteriores do SPAECE por escola. Para isso, o SISEDU fornece informações estruturadas em gráficos e por agrupamento de alunos na forma de instrumentais capazes de direcionar, junto ao boletim pedagógico do SPAECE, os professores em suas práticas e metodologias em sala de aula não só para os resultados das avaliações externas, mas também, para a melhoria da aprendizagem contínua e eficaz.

AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ

O currículo oficial do Estado do Ceará para o ensino médio, tem como base estruturante a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) tendo como principal competência: “aprofundar a reflexão sobre a linguagem e seu

funcionamento, de modo a intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos para alargar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e a recepção dos discursos.” (DCRC-CE, 2021).

Está organizado em quatro áreas básicas do conhecimento, a saber: 1) Ciências da Natureza e suas tecnologias, englobando as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas tecnologias, envolvendo História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 4) Linguagens, Códigos e suas tecnologias, envolvendo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol, Arte e Educação Física.

Nessa compreensão, o Currículo de Língua Portuguesa aqui chamado de CLP, parte da premissa de que a língua é a identidade linguística de um povo (ANTUNES, 2009), ligada a sua cultura e história, passível de mudanças e particularidades que se relacionam com as variações de contexto e de uso ao longo do tempo. Outrossim, postula-se que a língua, por ser um conjunto de signos histórico e social, constitui-se como a principal maneira de comunicação entre as pessoas em sociedade, mas sem ser a única. Dessa forma, considera-se de suma importância que as escolas, sobretudo nos anos finais da escolarização, como é o caso do ensino médio, possam munir seus estudantes de conhecimentos linguísticos necessários para a leitura do mundo de forma autônoma.

No tocante à linguagem, o CLP assume uma postura mais ampla, “ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo”. Esse entendimento vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997) no que concerne a necessidade da linguagem nas relações sociais. Além disso, vale citar a representatividade da concepção dialógica defendida por Bakhtin (1997) como espaço de troca contínua e constante entre sujeitos históricos e sociais que constroem enunciados orais e escritos variados em gêneros do discurso.

Nesse sentido, o CLP expande a discussão em torno da cultura digital, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos múltiplos letramentos, seguindo a base teórica da BNCC quando diz que os alunos devem usar as tecnologias digitais e as múltiplas linguagens com senso crítico (BRASIL, 2018), fundamentada por Rojo (2013,

2019) que reconhece os multiletramentos nas novas modalidades textuais da cultura digital. Esses novos termos estão atrelados às novas formas de comunicação social em meio às novas tecnologias e suas influências sobre o cotidiano das pessoas. Logo, entende-se que a linguagem não deve deter-se apenas aos aspectos formais da língua, mas deve extrapolar esses limites, tendo em vista as diversas características da linguagem e seus contextos de atuação.

Dentre as formas de letramento, há um destaque maior para o letramento literário idealizado por Cosson (2006), em que a literatura é vista em suas singularidades. Ou seja, ela exige do leitor bem mais que simplesmente ler textos literários, pois requer dos sujeitos uma leitura atualizada dos elementos, como espaço e tempo, que contextualizam essa escrita literária. Exige uma transcendência leitora que só é possível quando as práticas de linguagem estão diretamente relacionadas com a língua nas atividades sociais. Assim, as práticas para o estudo linguístico estão organizadas em: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Por sua vez, essas práticas estão reorganizadas em três eixos fundantes: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística/semiótica. Diferentemente da BNCC, traz a “oralidade” diluída nesses eixos ao invés de trazê-la como um eixo a mais. Fato que o CLP justifica da seguinte forma:

Entendemos que a oralidade perpassa nossas práticas de compreensão e produção textual, bem como nossas reflexões sobre a língua e outras semioses, além de ser uma prática de linguagem essencial para o exercício da cidadania. Por essa razão, ela deve estar presente no currículo de forma equânime. (DCRC- 2021, p. 116)

Sob essa égide, encontra-se ainda os campos de atuação social em que as práticas linguísticas de fato acontecem, sendo eles: campo de atuação na vida pública; campo jornalístico-midiático; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário. Esses cinco campos são as esferas da vida humana em que os textos e os discursos circulam e são produzidos. Cada um dos quais apresenta habilidades específicas que podem relacionar

uma ou mais competências dentro da área de linguagens e suas tecnologias.

De maneira resumida, as habilidades esperadas que os estudantes desenvolvam estão presentes em cada prática, as quais estão contidas dentro dos eixos, que por sua vez possui os objetos do conhecimento e as habilidades específicas aos seus respectivos campos de atuação. No eixo compreensão de textos, o CLP tem como base para uma leitura crítica e reflexiva as aulas interativas apontadas por Cicurel (2011) e Leurquim (2014), as quais apontam para um processo de compreensão que vai além da materialidade textual, ou seja, que transcende e atinge as emoções e experiências de todos os envolvidos de forma dialógica levando-os a promover transformações sociais.

No eixo produção de textos verbais (orais e escritos) e multisemióticos, há um reforço à importância dos elementos envolvidos no processo comunicativo, como o papel dos interlocutores, propósito e função do gênero em questão, além dos aspectos espaciais e temporais de produção e circulação do texto. Ainda para esse eixo, recorre-se a Schneuwly e Dolz (2004), no que se refere à tipologia textual e seus aspectos sociodiscursivos.

No eixo análise linguística/semiótica, considera-se os objetos de conhecimento a partir dos aspectos relacionados a como os textos são escritos, bem como aqueles relacionados aos aspectos de ordem enunciativa, compreendendo o aspecto “enunciativo-discursivo” que permeia a língua e a linguagem de modo geral. Neste ponto, percebe-se uma preocupação com os aspectos ligados às multissemióses.

Por fim, observa-se no documento uma relação aos estudos do letramento mencionado por Kleiman (2006) em que não há apenas uma forma de usar a língua escrita, a da gramática normativa, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são socio-cultural e historicamente determinadas. Além disso, outro ponto de destaque é o letramento literário (SOUZA; COSSON, 2011), entendido de maneira diferenciada em relação aos demais letramentos pelo lugar privilegiado ocupado pela literatura no ensino médio, sobretudo por seu caráter conotativo da linguagem, que requer do aluno maior reflexão e compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário iniciar este título declarando ciência das inúmeras críticas da área de educação no que se refere ao viés regulador e fiscalizador das avaliações externas em larga escala, considerando que restringem a autonomia dos professores e na formação continuada pode reduzir-se ao pragmatismo de uma pedagogia de competências voltadas para o tecnicismo com vistas ao capitalismo.

No entanto, não é esse o cerne deste relato e sim a apresentação das experiências vivenciadas no programa Foco na Aprendizagem enquanto professora elaboradora de itens e professora formadora. Além disso, por meio das avaliações é possível inferir valor sobre a qualidade da educação escolar oferecida através do processo formativo dos professores e dos resultados dos estudantes, as quais podem direcionar ações e práticas para a equipe gestora e para os professores nas escolas.

Corroborando com as ideias de Silva et al (2013, p 77) quando afirma que “[...] uma política de avaliação vai muito além da realização de provas, compilação e análise dos dados, e a divulgação dos resultados aferidos em relatórios e outros materiais destinados às escolas”, faz-se necessário entender o potencial da avaliação como elemento facilitador do planejamento e replanejamento sistemático das estratégias e metodologias da atividade docente, para uma intervenção pedagógica consciente e necessária à recomposição e/ou progressão das aprendizagens dos alunos.

PERCEPÇÕES DA FORMADORA

O programa é executado em sua fase regional por uma dupla de formadoras pertencentes à realidade dos seus pares e responsáveis pela replicação da pauta formativa estadual de modo adequado às demandas dos professores, a serem atendidos em seus anseios e suas necessidades, enquanto profissionais da educação norteadores da aprendizagem a ser desenvolvida por seus alunos no chão da escola.

Desse modo, o Foco, como popularmente é chamado, é entendido como um processo enriquecedor de articulação de conhecimentos entre os pares para uma construção coletiva de

saberes e validação de aprendizagens significativas por parte dos alunos inseridos na rede educacional do Estado do Ceará. É um projeto que pode ainda ser defendido como um processo de formação continuada singular. Do ponto de vista de quem interage e enriquece com o processo, ele permite uma autoavaliação de ações dos docentes em sala de aula, uma vez que as trocas de experiências exemplificam as diferentes realidades e diferentes posturas possíveis de realização do ensino e da aprendizagem, contribuindo para ações efetivas de intervenção positiva, com o objetivo de favorecer o desempenho adequado dos educandos em diferentes processos avaliativos aos quais eles são e serão expostos.

À medida que se desenvolve o trabalho de formação continuada deve-se constatar a sua eficiência para com os índices de aprimoramento da educação conforme resultados positivos nos diferentes indicadores de avaliação do processo educativo, a exemplo de uma melhor colocação do Estado no SAEB e uma melhor aprendizagem dos alunos refletida nos resultados do SPAECE e ENEM, bem como, um número maior de estudantes egressos do sistema de ensino inseridos nas carreiras profissionais por eles almejadas.

São muitas as críticas tecidas a respeito do processo de formação continuada voltada à conquista de índices adequados de aprendizagem em avaliações externas como já reconhecido antes nesse texto, porém é plausível considerar que uma vez excluído do âmbito das decisões guias, geradoras das regras impostas pelo sistema ao trabalho docente, cabe ao professor perceber e apropriar-se das demandas dos alunos de modo a propiciar a equidade na e pela educação, seja por suas potencialidades enquanto agente social, seja por possibilidades furtadas do sistema, graças a expertise do profissional da educação consciente do seu papel, de fundamentador da sociedade através do bom futuro e dos sonhos a serem realizados na vida dos seus alunos.

É possível destacar algumas experiências compartilhadas entre os pares, capazes de evidenciar ações interventivas de profissionais que participam ativamente das formações resultando em aprendizagens consolidadas por parte dos alunos e fomentando percepções transformadoras para um projeto de vida coerente com

os desejos deles, e não só com as possibilidades ofertadas pelo sistema diante das exigências de mercado.

Um exemplo é quando o professor acessa as definições curriculares disponíveis na Matriz de Conhecimentos Básicos, fundamentada na priorização curricular, e na Matriz de Saberes, na perspectiva de alcance dos índices de aprendizado desejados pelo Estado e atribui a essa ideia um potencial de desenvolvimento da proficiência dos estudantes, associando essa priorização curricular, desenhada em seu PEC, às questões cobradas nos diversos processos seletivos, aos quais seus alunos serão expostos, no anseio de atingir seus objetivos de projeto de vida, a saber, ENEM, Vestibulares, concursos públicos e seleções para empregos estáveis, dissonando da reprodução do destino/lugar social de seus genitores e assumindo a possibilidade de estarem preparados para seus próprios voos por entre os diferentes lugares oferecidos na constituição de uma sociedade, em muito já diferente da de seus pais, agora globalizada, tecnológica e digital, como a que eles nasceram.

Ainda se pode citar a possibilidade do uso do MDE nos mais variados recortes, entre sessões, na aplicação dos conceitos em atividades por gamificação, o uso dos itens em sequências autoinstrucionais, em cards e minicards, publicados nas diversas plataformas para aumentar a probabilidade de alcance dos alunos segundo as suas diferentes possibilidades de acesso, bem como, o uso da lógica do percurso progressivo dos itens dispostos no MDE para o desenvolvimento de habilidades, e para a consolidação de competências fundamentais à leitura de mundo e à atuação frente as demandas apresentadas por essa realidade que se impõe.

Adequações foram efetivadas para a construção de conhecimento significativo como: vivenciar um passeio pelo museu da língua portuguesa de forma on-line, como aconteceu por iniciativa de alguns professores durante a exposição “Língua solta” ainda no período de aulas híbridas presencial/remotas, devido a pandemia; adentrar ao ambiente do acervo da Sociedade dos Poetas de Barbalha – SPB, virtualmente, por links de acesso nas redes sociais da associação; experiências do nacional e do local capazes de tirar os estudantes das suas zonas de conforto e fazê-los se depararem com vivências que em outros tempos não poderiam ser acessadas até o período pandêmico se encerrar, e também não seriam

possíveis sem uma sofisticada, e igualmente burocrática, negociação para a logística das visitas.

A formação continuada contou nesse período com ferramentas digitais que equiparam a educação, numa antecipação da inovação tecnológica necessária e inevitável, que tardava e apressou-se devido à pandemia da COVID 19, com fins de manter o sistema educacional ativo em tempos de distanciamento social.

Já em 2006, quando ainda não era previsto uma realidade de distanciamento social enquanto garantia de segurança da vida, Faria defendeu a Educação à Distância – EAD como necessária ação à democratização da educação em um país de grandes dimensões como o Brasil,

Assim, a EAD passa a auxiliar no atendimento da população, não alcançada pelo ensino presencial, não sendo seu objetivo minimizar a responsabilidade do Estado de oferecer escola pública e gratuita para todos, mas, ao contrário, ampliar essas possibilidades. (FARIAS. 2006, p.17)

Pautou seus escritos na garantia de acesso à educação, não só por parte daqueles que buscavam o ensino formal, como também, dos já profissionais, para uma contínua formação. Sobre o que, naquele contexto, afirmou a autora:

O mundo virtual está em fase de grandes e céleres transformações, propiciando um sentido mais dinâmico ao que se chamou de educação permanente ou, hodiernamente, de formação continuada. Nesse sentido, constituem especificidades da EAD oferecer oportunidades educativas para pessoas que já dispunham de alguma escolaridade e que desejam ampliar/aprofundar seus conhecimentos; pretendam realizar a formação continuada ou alcançar certificação; reconheçam na escolaridade formal uma modalidade de ensino absolutamente necessária, com especificidades próprias desse tipo de organização didático-pedagógica. (FARIAS. 2006, p.20)

Sua perspectiva se comprovou verídica. Foi pela educação à distância que se fez possível a continuidade da formação entre pares e do processo educacional para os mais diferentes grupos

de alunos, definidos no panorama da educação estadual pelo nível de acesso, num esforço de garantir que “ninguém ficaria para trás”. Essa frase era o que se ouvia quando a ausência de acesso dos alunos não era considerada abandono escolar, e coube aos professores gerir atividades capazes de garantir a recuperação, à época assim entendida, das aprendizagens desses alunos, foi quando o material didático, pensado nas bases mais atuais de fundamentação da educação, se fez usado.

A essa altura outros programas viriam cumprir o papel de apoio à formação continuada. Em linhas gerais, para não ocorrer em fuga da temática pretendida nesse artigo, vale citar os AGIs - Agentes de Gestão da Inovação Educacional, iniciativa vinculada ao programa Ceará Educa Mais, tendo por missão “apoiar e mediar o uso pedagógico das tecnologias educacionais, suas versatilidades, funcionalidades e aplicabilidades didáticas”, (SEDUC, 2021). Além de bolsistas dos programas Busca Ativa, jovens alunos protagonistas das escolas atuando no resgate dos colegas faltosos, e da Tutoria, jovens universitários atuando nas escolas para a recuperação/recomposição das aprendizagens.

Foram iniciativas e projetos agregados às metas de aprendizagem dos alunos no ano de 2021, e figuram na formação continuada como um apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores no chão da escola, embasados por teorias de maior tempo de exposição do aluno ao ambiente de aprendizagem, bem como de adequação das propostas pedagógicas às diferentes realidades dos alunos para uma aplicação dos PECs de modo a atender aos diferentes agrupamentos de alunos segundo suas possibilidades de acesso ao ensino remoto/híbrido, muitas vezes, só ainda estudantes devido ao resgate feito pelos colegas, jovens protagonistas do busca ativa.

Aos professores ainda coube, e como princípio fundante da profissão, perceber os alunos, não os perder de vista, ao tempo de fazê-los se perceberem agentes na construção do pensamento social, uma vez que são maioria e podem em movimentos individuais e/ou sociais de defesa da coletividade mudar as bases para uma transformação do pensamento social dominante. Cerqueira, já antecipava, diante do cenário neoliberal ditando as exigências às quais a educação devia responder, contextualizando os escritos de Veiga e Silva, essa perspectiva.

Onde termina a vida de aluno e inicia a vida de professor? Talvez tenha chegado a hora de avançarmos na resposta a essa questão. De aprofundarmos nossa percepção da vida escolar e até mesmo da vida em sociedade, para entendermos que se trata de momentos que nada mais são que pontos de vista – a serem superados – de um único processo: a formação do indivíduo e, neste caso, dos profissionais professores. De percebermos que vivemos aprendendo e ensinando numa naturalidade tal que deixamos de perceber o aprendizado quando observamos a nossa volta, e ensinamento dos nossos posicionamentos diante do mundo, ou seja, enquanto vivemos. (CERQUEIRA. 2010, pág.2)

Movimento resumido pelo autor como o espírito de aprendente/ensinante e ensinante/aprendente, capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos por meio da aprendizagem dos professores em suas trocas de saberes e compartilhamentos realizados nas formações continuadas e nas relações estabelecidas na escola.

PERCEPÇÕES DA ELABORADORA DE ITENS

A elaboração do Material Estruturado, como é conhecido pela maioria dos professores (as), ocorre atualmente em diferentes áreas do conhecimento e é organizado por uma equipe de professores (as) que atuam diretamente com estudantes do ensino médio em sala de aula ministrando as disciplinas correspondentes às essas áreas. No caso da língua portuguesa não é diferente. Dessa forma, tem-se aqui a experiência compartilhada como mais cinco professores (as) elaboradores(as), de regiões e Credes distintas do Ceará o que torna a partilha e o trabalho com o Foco ainda mais diverso e próximo da realidade do alunado cearense.

Esse fator é considerado de extrema importância para a formação de professores, uma vez que se efetiva uma produção de material que rompe com a tradição de muitas gestões de fazer formação de professores através de “outros”, pessoas que não são professores ou que há muito tempo não estão em sala de aula, para “nós”, professores ativos em sala de aula. Sobre isso, Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ter o professor

como protagonista da formação, como sujeito responsável por sua organização, desenvolvimento e execução de projetos de mudanças. Não um “treinador” ou “expert” para dar formação, que não se aproxima da realidade individual do professorado.

Sobre esse aspecto, tornou-se possível inferir, com base nos encontros avaliativos da formação, com os professores formadores e representantes das Credes, que o MDE teve uma receptividade positiva pelos professores e alunos. Os relatos e trocas de experiências, que sempre acontecem nos encontros formativos, demonstram uma grande aceitação por parte dos docentes, tanto em relação aos temas abordados no caderno de questões de 2021 (ano em discussão), quanto ao percurso evolutivo metodológico dos tópicos que compõem cada temática.

Por meio desses feedbacks é possível perceber que a produção do MDE comunga com as ideias dos professores, atende aos seus anseios em sala de aula e eles se sentem representados enquanto professores, pelos colegas de profissão e função.

Quanto à organização do MDE, durante o ano em questão, os dois cadernos produzidos, um para cada semestre, seguiu estruturado em temáticas consideradas importantes no contexto atual dos estudantes e professores. Para tanto, pensou-se em textos que atendessem ao interesse leitor dos estudantes e fossem adequados para as habilidades e saberes em questão. Por exemplo, o contexto de pandemia da Covid-19 gerou diversos textos multissemióticos de ampla circulação nas redes sociais que passaram a ser mais lidos e interpretados pela população em geral, principalmente pelos jovens. Assim, quando esse tema foi abordado no caderno 01, o aluno já tinha um conhecimento prévio do que ia ler, permitindo desfazer algumas informações distorcidas ou falsas sobre o tema. Ou seja, obteve-se um ambiente de troca de informações e debate que vai muito além do que se propôs inicialmente ao se pensar na defasagem dos estudantes, já que as questões são elaboradas com base nos resultados das avaliações diagnósticas.

Após a identificação dos saberes em que os estudantes apresentaram maior déficit de aprendizagem nessas avaliações é que se começa a articular os temas que melhor dialogam com esses saberes e os textos que irão compor os tópicos que integram cada saber. Tudo é realizado de forma coletiva e democrática

com a equipe responsável pela elaboração do material e depois entre a coordenação específica do programa. Os temas escolhidos também atendem aos interesses da população em geral, como preconceito, preservação ambiental e patrimonial, cuidados com a saúde mental, respeito, sustentabilidade entre outros. São temáticas que dialogam de maneira transversal com a língua portuguesa permitindo uma interdisciplinaridade com assuntos de outras áreas do conhecimento permitindo adaptações e intervenções diversas por parte dos educadores e estudantes à realidade local das escolas.

Os tópicos desenvolvidos para cada saber vão desde a apresentação do que será discutido ao longo das questões, passando por questões discursivas e/ou objetivas, que mesclam textos de diferentes gêneros e contextos, até chegar a uma autoavaliação dos conhecimentos apreendidos. Dentre estes, é válido destacar o tópico “cultura digital” que traz diferentes textos e possibilidades de realizar uma aula dinâmica em contato com as novas tecnologias, podendo ocorrer fora do espaço escolar e de forma interdisciplinar. Além disso, ainda compondo o MDE, há o caderno de respostas destinado exclusivamente ao professor que apresenta respostas comentadas das questões, mas sem desconsiderar outras possíveis, sobretudo para as questões discursivas, e dicas de filme e outras formas de continuidade de abordagem da temática e do saber em questão.

As diversas maneiras de desenvolvimento das aulas a partir do MDE é compartilhado pelos professores em momentos específicos nas formações regionais e nos encontros estaduais. São essas trocas de experiência que conduzem e aprimoram o trabalho de elaboração dos materiais posteriores, como as sugestões de temas e de tópicos. Fato que se traduz no pensamento de Imbernón (2010, p. 49) ao defender uma formação continuada centrada por meio das “trocas de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob esse prisma, registre-se que, embora todos esses documentos tenham sido constituídos dentro de um sistema governamental de ideais neoliberais em que os professores são vistos como meros sujeitos para atender a demanda do mercado e os resultados das avaliações externas, são eles que atualmente regem a educação brasileira.

Sendo assim, buscar formas de ressignificação para a educação em seus diferentes campos, como é o caso da formação continuada de professores, se faz necessário como forma de resistência e de defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade, com a prerrogativa da equidade.

A experiência vivida e aqui relatada agrega valor a figura do professor atuante, em prol de uma educação pensada, planejada, avaliada e melhorada a partir das ações efetivas geradas como uma consequência desses processos realizados na coletividade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégia de Ensino; 10)

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >; Acesso em: 20 Jan. 2022.

CEARÁ. Documento Referencial Curricular. Disponível em: <https://www.ced.SEDUC.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/02/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf>; Acesso em 8 de Fev. de 2022.

CERQUEIRA, Aquiles Santos. **Resenha de A Escola Mudou. Que Mude A Formação De Professores!**; de Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva (Org.). Linhas Críticas [on-line]. 2010, 16(31), 419-421. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492013>>; Acesso em: 26 de Nov. de 2022.

COSTA, E. M. ; MATOS, C.C. de; CAETANO, V. N. S. Da; **Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021 ISSN 1645-1384. Universidade Federal do Pará – UFPA, Brasil Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf> >; Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula [livro eletrônico]: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. 2.ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2021. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=VMQqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=pr%C3%A1tica+docente+forma%C3%A7%C3%A3o+continuada&ots=B4KhKecmtq&sig=> >; Acesso em: 26 de Set. de 2022.

FARIAS, Elaine T. **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Aritmed, 2010.

ROJO, R. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: ROJO, R. (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

SEDUC – Foco na Aprendizagem. c2017-2022. Disponível em:< https://www.ced.SEDUC.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Foco_na_Aprendizagem_2021.pdf >; Acesso em: 19 de Novembro de 2022.

SEDUC – Matriz de Conhecimentos Básicos. Jul. 2021. Disponível em: < MCB 2021 - V0208_2021.cdr (SEDUC.ce.gov.br).>; Acesso em: 26 de Set. 2022.

SEDUC- AGIs - Agente de Gestão da Inovação Educacional. Jul. de 2021 Disponível em:< Agente de Gestão da Inovação Educacional

- AGI - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC.ce.gov.br); Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SEDUC- SISEDU- SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional. c2017-2022. Disponível em: < SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC.ce.gov.br); Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SEDUC- SPAECE. c2017-2022. Disponível em: < <https://www.SEDUC.ce.gov.br/spaece/> >; Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SILVA, D. M.; APARÍCIO, A. S. M. **Contribuições da Plataforma Foco Aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 32, p. e06551, 2021. DOI: 10.18222/eaev.32.6551. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/eaev/article/view/6551> >; Acesso em: 19 Nov. 2022.

SILVA, V. G. da; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M.; LOUZANO, P. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. (Textos FCC, v. 38).

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H; MOURA, E (org). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.11-32.

ROJO, R. H, R. Letramentos. In: ROJO, R. H, R. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p.11-26

KLEIMAN, A. B.. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.044](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.044)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edilene da Silva Souza

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Educação para Ciências e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá -PR, edilenesouza40@gmail.com

Marcelo Brito da Silva

Doutor em Física do Departamento de Física da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, britomarcelo@ufam.edu.br

RESUMO

O ensino de Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, às vezes, é bastante complexo, precisando de contextualização e estratégias pedagógicas que tornem sua aprendizagem mais fácil e dinâmica, assim, este trabalho trata-se de um relato de experiências e teve como objetivo mostrar como as estratégias metodológicas diferenciadas no ensino de Física propostas nos encontros de formação continuada, podem promover mudanças na prática pedagógicas dos professores, no seu fazer docente, tendo em vista uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar. Nesse contexto, a formação continuada é necessária para que haja essa busca de conhecimento que será aplicada no contexto escolar, portanto inferimos que, esses encontros formativos devem proporcionar ao professor que está no exercício docente, conhecimentos além do âmbito científico, cultural, contextual, oferecendo estratégias pedagógicas que auxiliem esse professor a criar espaços de inovação para desenvolver a tarefa educativa em toda sua complexidade que lhe é conferida ao ato de ensinar. Para produção

de dados adotamos a abordagem qualitativa descritiva, usando como fontes de informações observações das atividades propostas e questionário avaliativo que foi aplicado aos professores participantes das formações.

Palavras-chave: Formação continuada, Práticas pedagógicas, Ensino de Física.

INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes o insucesso escolar no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos disciplinares, surge na forma de como são ministrados na sala de aula, não se tornando atrativo para o aluno e, até mesmo, difíceis de serem compreendidos. Portanto, torna-se necessário usarmos novas estratégias pedagógicas que conduza a uma nova forma de aprendizagem no ensino de Ciências, aqui em particular a Ciência Física, partindo de questões que sejam problematizadoras e que aconteçam no nosso cotidiano.

Seguindo esse contexto, este trabalho teve como objetivo mostrar como as estratégias metodológicas diferenciadas no ensino de Física propostas nos encontros de formação continuada, podem promover mudanças na prática pedagógicas dos professores, no seu fazer docente, tendo em vista uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar, assim, a formação continuada se faz necessária para que haja essa busca de conhecimento.

Desse modo, sabemos que a sala de aula é um espaço de encontros de saberes diversos e o uso de estratégias pedagógicas como a experimentação, o uso de tecnologias, entre outras, são importantes nas aulas de Ciências, pois são formas de aguçar o olhar dos estudantes para a investigação, ampliando o conhecimento através do pensar e questionar a partir de um conhecimento já existente favorecendo o desenvolvimento da curiosidade, da busca por explicações e soluções ao que está posto, estabelecendo o pensamento crítico e reflexivo.

É importante que no ensino de Ciências, o professor conduza o estudante a não só perceber as mudanças da natureza, bem como sentir os efeitos que podem ter influência sobre a vida das pessoas, pois este deve promover situações didáticas de aprendizagens que envolva definições de problemas, levantamento de análises e representações, comunicação e intervenção, que leva ao processo investigativo que é um elemento central na formação do estudante no ensino de Ciências (BRASIL, 2017).

Assim, o processo de ensino aprendizagem de Ciências deve se propor a preparar o estudante para uma atitude positiva em relação às mudanças e de forma reflexiva e levá-lo a pensar, sentir

e agir a favor da vida de modo a descobrir o seu mundo bem como conhecê-lo para saber valorizar o ambiente que o cerca, capacitando-o a tomar as decisões mais acertadas para com os semelhantes e com a natureza.

Desse modo, a formação continuada deve proporcionar ao professor que está no exercício docente, conhecimentos além do âmbito científico, cultural, contextual, oferecer estratégias pedagógicas que auxiliem esse professor a criar espaços de inovação para desenvolver a tarefa educativa em toda sua complexidade que lhe é conferida ao ato de ensinar.

Nesse sentido, esse trabalho nasceu de uma parceria entre a Gerência de Formação Continuada- GFC- Anos Finais da Divisão de Desenvolvimento profissional do Magistério-DDPM, com a Universidade Federal do Amazonas- UFAM, Departamento de Física, e, esta parceria resultou na em encontros de formações continuadas com professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus, com o intuito de desenvolver atividades educativas no ensino da Física, cuja finalidade a princípio era de contribuir com a formação continuada desses professores, recebendo *feedback* de como essa formação poderia auxiliar no seu fazer docente da sala de aula, visto que alguns professores de Ciências tem dificuldades de trabalhar determinados conteúdos de Física e, estas dificuldades se dão, não apenas de dominar o conteúdo em si, mas também em como utilizar de estratégias pedagógicas adequadas para desenvolver o mesmo e, assim resultar num aprendizado efetivo para o aluno.

Nesse contexto, as ações de Formação Continuada da DDPM para os professores de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais, constitui-se em uma troca de experiências entre os saberes docentes nas suas práticas diárias, bem como um espaço de diálogo, reflexão e ação, e aponta como uma das dinâmicas formativas com as escolas municipais participantes das formações da Rede Colaborativa Anos Finais, o acompanhamento das práticas com ações formativas na escola, fazendo uma interlocução entre as formações continuadas e as escolas envolvidas, ou seja, a formação é apresentada ao professor e depois levada para dentro do espaço escolar, onde realmente mostramos como essa formação realizada com os professores podem ser utilizadas também para os alunos,

fazendo a transposição dessa formação para o contexto sala de aula, para que estes encontros formativos sejam realmente validados e, assim como os professores nas formações, os alunos possam também obter, no caso aqui proposto, um melhor entendimento em alguns conteúdos do Ensino de Física, às vezes considerados difíceis de serem compreendidos.

Para descrever o relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido na formação continuada e o acompanhamento das práticas com ações formativas no contexto escolar foi adotado a abordagem qualitativa descritiva, usando como fonte de informações, observações das atividades propostas e questionário avaliativo aplicados aos professores participantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA ESCOLA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A informação e o conhecimento são, nos dias de hoje, compartilhados de forma rápida, por meio de tecnologias digitais entre os estudantes, e o professor tem que estar sempre se atualizando, pois isso é indispensável para seu fazer e saber docente, pois reflete na sua vida profissional. Ressaltando que é esse professor que faz a informação recebida por esses estudantes se tornarem conhecimento de fato, dando um sentido a mesma. Portanto cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento dos alunos.

Nesse contexto, a formação continuada tem muito a oferecer no processo do ensino aprendizagem do aluno na sala de aula, pois ajuda o professor a aperfeiçoar cada vez mais sua prática pedagógica e, desse modo, pode auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, e não apenas só no acúmulo de informação.

Segundo Rosa e Schnetzler (2003), há três razões para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua

utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática. – em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA E SCHNETZLER, 2003 p.27).

Desse modo, a formação continuada de professores pode ser entendida hoje, como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários a prática dos educadores. Podendo ser considerada, um complemento da formação inicial, pois visa assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos estudantes, superando assim, muitas vezes, uma formação inicial voltada apenas para uma formação tecnicista.

Para Nóvoa (1992, p. 19) existe três dimensões essenciais à formação de professores que são: “preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”, sendo essa última considerada essencial para o desenvolvimento do professor como um profissional crítico e reflexivo no seu fazer e saber docente. Assim, a formação continuada pode contribuir para que esse professor possa estimular essa perspectiva crítico e reflexiva, que o torne protagonista do seu fazer docente, busque criar e inovar na sala de aula.

Portanto, a formação continuada pode ser muito útil na aquisição de conhecimentos e novas práticas educativas, pois há nesse espaço diálogo entre os pares, compartilhamento de ideias, estimulando o desenvolvimento profissional desse professor, pois essa formação passa pela experimentação, inovação, pela apresentação de novas estratégias para realizar o trabalho pedagógico, pois a formação não pode separar da produção do saber (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) destaca que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, entre em estreita conexão com outros setores e áreas de intervenção, e não como espécie de condição de prévia mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação

da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativas dos profissionais e de contextos que dá um novo sentido às práticas de formações de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Por sua vez, se faz necessário que o professor deva se manter atualizado e bem-informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente, em relação à evolução das práticas pedagógicas, buscando um ensino mais participativo, dialogando com seus pares, trocando experiências sobre seu fazer docente e, dessa forma, a formação continuada contribui muito nesse processo, pois permite que esse professor obtenha mais conhecimentos e torne-se capaz de transformar o espaço escolar onde trabalha.

Pimenta (2012), ao repensar os saberes docentes na formação inicial e continuada destaca, a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Assim, evidencia três tipos de saberes da docência que são importantes para que o professor tenha um bom desenvolvimento no seu saber fazer docente. Estes saberes são, os saberes experienciais que se dá quando este é aprendiz como aluno na academia e se prolonga pela sua formação permanente e é produzido também na sua prática num processo de reflexão e compartilhamentos com os colegas de profissão. O saber do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola no modo como esses conhecimentos são ensinados e as suas especialidades sendo sempre atualizados e, por último, os saberes pedagógicos, sendo estes, aqueles que integram questões do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais desse professor.

Partindo desse contexto os saberes docentes envolvidos e compartilhados nesse processo formativo torna-se importante para que a prática pedagógica desse professor se torne mais efetiva contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Portanto, a formação continuada de professores pode desempenhar um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional entre os professores e a cultura organizacional nas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos a formação continuada com foco no Ensino de Física, que teve uma proposta de ampliar os conhecimentos e reflexões sobre práticas cotidianas na relação pessoa-ambiente e estimular a busca de soluções cooperativas e responsáveis para o ensino de Ciências. Esses encontros formativos tiveram como objetivos específicos (Os objetivos relacionados abaixo, são propostos de acordo com o que a formação busca alcançar com as atividades desenvolvidas nos encontros formativos).

- Conhecer, apropriar e discutir como será realizado a parte prática experimental, observando a proposta curricular da SEMED/Manaus numa perspectiva que contribua com a prática pedagógica dos professores;
- Realizar atividades por meio de experimentação utilizando materiais reaproveitáveis de baixo custo, de fácil operação e que sejam seguros, que gerem a menor quantidade de resíduos, e possam ser realizados na sala de aula no contexto interdisciplinar;
- Inserir experimentos aplicáveis ao ensino fundamental que permitam uma observação generalizada e curiosa no ensino de Ciências.

Para a realização dos encontros formativos com os professores, usamos atividades experimentais que receberam suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como por exemplo, os simuladores, tipo *PHET* e o recurso digital Mentimeter, que ajudaram a tornar os conteúdos menos abstratos e o processo de ensino e aprendizagem mais ativos quando foram aplicados pelos professores aos alunos.

A realização da formação aconteceu em dois momentos, como descrito a seguir: o primeiro momento a formação aconteceu no Laboratório Interdisciplinar com a temática “Formação continuada, UFAM-SEMED, ensino-aprendizagem da ciência física na práxis via BNCC”, para 57 professores-cursistas das Divisões Distritais Zonais (DDZs) Oeste e Sul, Norte, Centro-Sul, Leste I e II, e, ainda DDZ Rural Rodoviária, onde foram desenvolvidas atividades experimentais com material de baixo custo, e usando conceitos de Física (Ondas

mecânicas e eletromagnéticas-comprimento de onda, amplitude, frequência, período, reflexão, interferência, crista e vale da onda e, ainda, a construção do conceito de som), fazendo a contextualização teoria e prática e mostrando como o ensino da Física pode se tornar descontraído e de fácil aprendizagem desmitificando a Física como uma ciência difícil de ser ensinada, mostrando que a mesma está presente no nosso dia a dia, onde achamos que ela não pode estar.

No segundo momento, foi realizado o convite para os professores participantes da formação que quisessem desenvolver as atividades realizadas nos encontros formativos, em sua escola, que eles sinalizassem. Então, 20 professores se manifestaram para participar do que nós chamamos de acompanhamento das práticas com ações formativas na escola. Mas, por questões de logística das DDZs envolvidas, somente 11 professores participaram, optamos por realizar somente em 9 escolas de diferentes DDZs, e teve como critérios para seleção, a participação ativa dos professores em todos os encontros formativos realizados e a disponibilidade de acesso aos tempos das aulas do componente de Ciências na escola.

Para produção de dados, adotamos a abordagem qualitativa descritiva, usando como fonte de informação o questionário em forma de avaliação que foi aplicado para os professores participantes e observações das atividades propostas.

Para Gil (2008, p.28) a pesquisa descritiva tem como objetivo principal, “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. Portanto, uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação, que nesse trabalho nos guiou para a descrição dele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realização da formação continuada no contexto da SEMED/Manaus, fazemos um estudo junto aos professores participantes das formações para que estes possam sugerir temas que

possam ser trabalhados durante as formações, e eles sinalizaram que, alguns conteúdos da Física, são às vezes, difíceis de serem compreendidos pelos alunos por serem passados de forma muito abstrata e que a maioria não sabiam como desenvolver estratégias metodológicas para que rompessem a barreira da abstração e por consequência os alunos pudessem ter um aprendizado mais efetivo.

Depois de fazermos essa escuta, os conteúdos que mais se destacaram na fala dos professores, foram ondas mecânicas e eletromagnéticas. Assim, com os conteúdos definidos, começamos o planejamento para acharmos estratégias metodológicas para fazer com que esses conteúdos se tornassem mais fáceis de serem aprendidos. Então, buscamos parcerias, no caso aqui procuramos o Departamento de Física da UFAM, e com a parceria realizada fomos a campo, planejar e executar a formação, pois a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, através da Gerência de Formação Continuada, dispõe de um calendário planejado para cumprimento das ações propostas, sendo que a execução na formação foi realizada por esta que relata e, pelo professor parceiro da UFAM.

Vale ressaltar que as atividades apresentadas, a equipe executora do projeto teve um papel de pensar/organizar as atividades e intermediar a aplicação dessas atividades. E os professores participantes dos encontros formativos da formação continuada, participaram ativamente realizando os experimentos construindo hipóteses que os explicasse, para em seguida testar/selecionar as mais prováveis e daí então, inferirmos a aplicabilidade da abordagem para o dado conteúdo que estivesse sendo trabalhado com as DDZs.

Desse modo, com as ações traçadas e as estratégias metodológicas pedagógicas planejadas para abordagem dos conteúdos, sugeridos pelos professores, que foram, ondas mecânicas e eletromagnéticas, começamos a execução dos encontros formativos.

Esses encontros formativos foram realizados em dois momentos como citado anteriormente na metodologia.

No primeiro momento foi realizado o encontro formativo com os professores participantes das sete DDZs que compõem a Secretaria de Educação de Manaus, a cada encontro formativo atendemos duas DDZs, sendo constituídos desse modo, de três

encontros formativos, sendo o terceiro encontro compostos por três DDZs.

Depois desse momento inicial, começamos os encontros formativos mostrando como construir e trabalhar os conceitos relacionados aos conteúdos que foram propostos e aplicamos estratégias metodológicas que achamos que poderiam ser apropriadas para o entendimento e aprendizagem deles.

Desse modo, para tornar mais concreto os conceitos de comprimento de onda, amplitude, frequência, período utilizamos o experimento da “máquina de ondas”¹, onde usamos jujuba, espeto para churrasco, fita adesiva e régua, para montarmos o experimento. Com o experimento pronto e a demonstração de como usá-lo, fazendo toda uma contextualização envolvendo os conceitos utilizados na prática do experimento e, usando sempre questões disparadoras (são questões que aguçam a curiosidade dos participantes), percebemos que os conceitos abordados ficaram mais claro e de fácil compreensão para professores participantes.

Ainda seguindo esse contexto, para explicarmos tipos de ondas eletromagnéticas: raio-X, micro-ondas, infravermelho, usamos o controle remoto para detectar o infravermelho na câmera de celular e algumas atividades dos simuladores do *PHET* para tornar a aprendizagem desses conceitos mais leve e mais atrativo, para quando fossem repassados para os alunos pelos professores se tornassem mais significativos e interessantes o ensino e aprendizagens desses conceitos.

Para construção do conceito de ‘Som’ foram utilizadas algumas questões disparadoras no Mentimeter e a atividade experimental “Sinta sua voz”². Podemos observar que todas as estratégias metodológicas apresentadas para os professores participantes foram bem aceitas com muito entusiasmo e aprendizado.

Portanto, queríamos observar e compreender como essas estratégias poderiam ser levadas para sala de aula nas diferentes séries dos Anos Finais e, como seria o aprendizado desses conceitos por parte dos alunos, usando as mesmas estratégias metodológicas

1 <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2056/as-ondas-no-transporte-de-energia>

2 https://ciensacao.org/experimento_mao_na_massa/e5042p_balloonAir.html,

que foram utilizadas nos encontros formativos e adaptando-as para cada ano escolar. E, é nesse momento que temos o que chamamos de o acompanhamento das práticas com ações formativas na escola, onde levamos juntamente com o professor de Ciências a formação recebida no Laboratório Interdisciplinar para sala de aula, fazendo as devidas adaptações para as demais séries já que esses conteúdos até início de 2021 eram ministrados somente no 9º ano pela rede municipal de Educação de Manaus.

Como são muitos professores que participam das formações, como explicado anteriormente, tivemos que fazer uma seleção entre os professores participantes e selecionamos uma escola por DDZ (Zona Urbana), e assim foram atendidas 9 escolas sendo duas da DDZ na Zona Rural Rodoviária e, assim, foi aplicado o segundo momento da formação, salientando que antes de irmos a campo fizemos uma reunião para planejamento da ação na escola.

Fazendo um adendo sobre as escolas que atendemos nas formações continuadas da Secretaria de Educação de Manaus, estes professores, são de escolas situadas tanto na zona urbana como na zona rural, sendo as da zona rural, situada em área da rodoviária (acesso por estrada) e área ribeirinha (acesso pelo rio) pelo contexto do nosso município.

As estratégias metodológicas desenvolvidas nos encontros formativos com os professores foram aplicadas também para os alunos nas escolas, para confrontarmos se realmente essas formações poderiam contribuir, de alguma forma, com a aprendizagem no ensino de física mobilizando saberes necessários para a compreensão e aprendizados dos conteúdos que esses alunos apresentavam dificuldades, e, desse modo, as aulas no modelo dos encontros formativos foram realizadas nas escolas, levando em consideração a disponibilidades das turmas e horários de aula dos professores participantes. como mostrado no quadro 1:

Quadro 1: Distribuição das escolas atendidas pela formação

Nome da Escola	Número de turmas atendidas	Professores participantes	Número de alunos participantes	DDZ
EM Marly Garganta	6º ano- 3 turmas	1	92	Norte
EM Villa Lobos	9º ano- 1 turma	1	28	Sul
EM Dep.Ulisses Guimarães	9º ano- 2 turmas	1	70	Centro sul
EM Francisco Guedes Queiroz	9º ano- 1 turma	1	55	Leste I
EM Raimundo Nogueira	9º ano- 1 turma	2	37	Leste II
EM Dalvina de Oliveira	9º ano- 3 turmas	1	116	Oeste
EM Vicente de Paula	9º ano- 2 turmas	2	40	Sul
EM Profa. Maria Izabel Melgueiro	7º e 8º- turma mista	1	34	Rural Rodoviária
EM Profa. Neuza dos Santos	8º e 9º anos- turma mista	1	44	Rural Rodoviária

Fonte: Autora

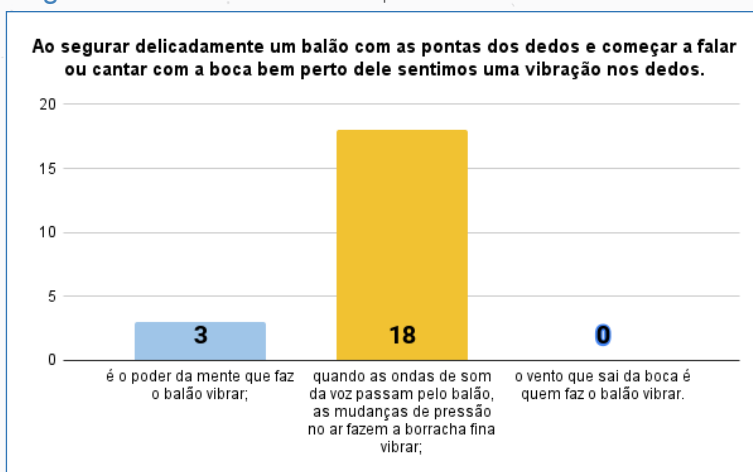
Como mostrado no quadro 1, atendemos 9 escolas com turmas diferentes e com um número significativos de alunos atendidos, onde a participação deles foi muito significativa, pois este se mostraram motivados com as dinâmicas apresentadas nas aulas.

Na figura 1 e 2 abaixo, mostramos exemplos de questões que usamos para introduzir os conteúdos aos alunos usando o Mentimeter, e assim motivar os alunos a participarem da aula e, houve uma participação ativa, pois, todos queriam responder as questões e formarem suas hipóteses sobre o conteúdo abordado e isso ficou muito claro com os alunos dos 6º anos que se mostraram bastante envolvidos com a descobertas dos novos conceitos, pois tinham somente um conhecimento do senso comum.

A construção dos conceitos, por parte dos alunos foram muito interessantes. As turmas contempladas com as aulas desempenharam um papel muito ativo para formulações de hipóteses para construção dos conceitos dos conteúdos estudados, demonstraram interesse, discutiram os conceitos e, o mais importante, demonstraram compreensão e aprendizagem, pois conseguiram exemplificar os mesmos, isso no processo do ensino e aprendizagem é muito significativo, pois torna o aluno protagonista do seu conhecimento.

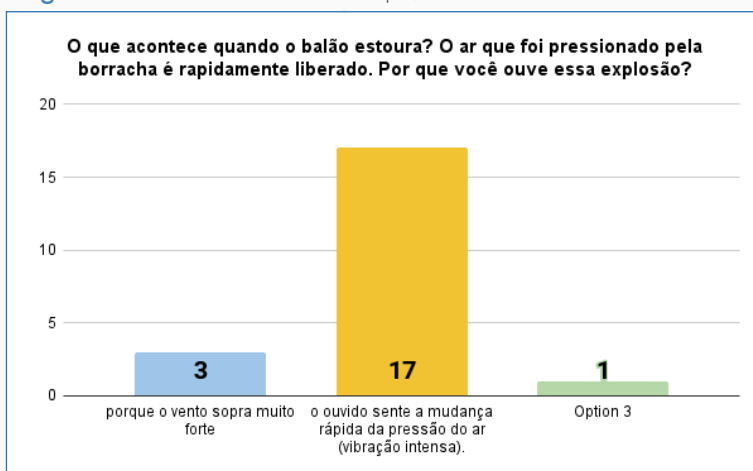
Vale salientar, que é nesse momento de trocas, que aguçamos a curiosidade do aluno na busca de explicações e soluções no que está sendo colocado estabelecendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, através das ideias, que postas e confrontadas com seus colegas da sala de aula, na busca do conceito científico, já que muitos deles trazem ideias somente do senso comum.

Figura 1: atividades realizadas pelo Mentimeter em Villa Lobos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 2: atividades realizadas pelo Mentimeter em Villa Lobos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dando continuidade nas atividades propostas, foi realizada a atividade da “máquina de ondas” como mostra a figura 3 abaixo, onde procuramos “tornar mais concreto” os conceitos: comprimento de onda, amplitude, frequência, período.

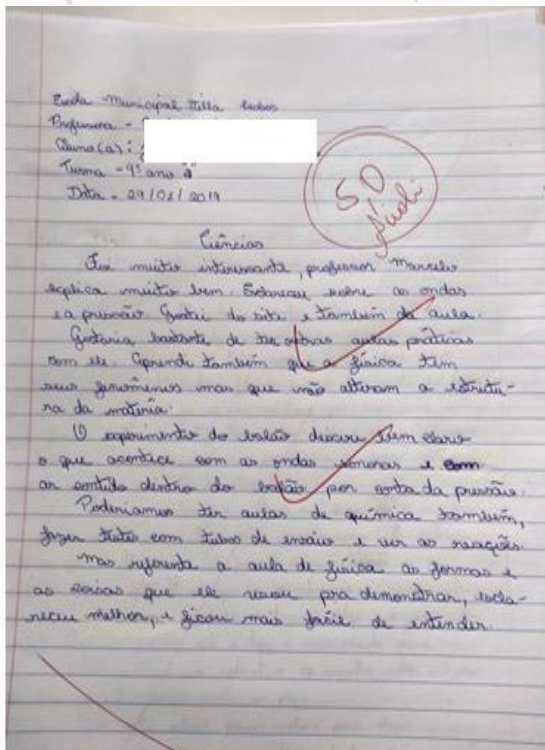
Nesse contexto, é importante que no ensino de Ciências, o professor conduza o estudante a não só perceber as mudanças da natureza, bem como sentir os efeitos que podem ter influência sobre a vida das pessoas, pois este deve promover situações didáticas de aprendizagens que envolva definições de problemas, levantamento de análises e representações, comunicação e intervenção, que leva ao processo investigativo que é um elemento central na formação do aluno (BRASIL, 2017). Pois, é, nesse momento que levamos o aluno a observar, experimentar, construir e refletir sobre o que lhe é ensinado, portanto, é assim que ele consegue sair da abstração e compreender o conteúdo que está sendo ensinado, tendo assim uma aprendizagem mais efetiva, onde ele pode fazer a aplicação dos conceitos a ele apresentado no seu cotidiano.

Figura 3: Experimento da Máquina de Ondas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 4: Avaliação da Atividade Realizada na sala de aula com os alunos



Fonte Arquivo pessoal da autora

Destacamos ainda, que as estratégias metodológicas realizadas nos encontros formativos, foram aplicadas para os alunos no formato de aula (como mostra a figura 4 abaixo), e, foram muito bem aceitas pelos mesmos, a participação e curiosidade vinda da parte deles, foram de grande relevância para nosso trabalho como formadores, pois isso nos mostra que estamos no caminho certo trazendo temáticas que realmente são importantes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das nossas escolas da rede municipal de Manaus.

Quanto a formação continuada realizada para os professores foi muito bem avaliada, onde os professores sentiram-se contemplados nos seus anseios de melhorar a aprendizagem de alguns conceitos de Física na sala de aula.

Vale ressaltar, que no questionário avaliativo aplicado aos professores participantes dos encontros formativos, no item **qualidade da formação** onde são avaliados: adequação da carga horária ao

conteúdo, equilíbrio entre a teoria e prática, simulações utilizadas nos exemplos práticos, utilidades para estimular a aplicação de práticas na escola e contribuição para o aperfeiçoamento profissional, foram avaliados como excelente. Assim como, também os itens **conhecimento pedagógico alcançado pelos alunos** que é avaliado se, o aluno demonstrou ter algum conhecimento sobre assunto, interesse durante a aula, participação de forma efetiva e colaboração com o grupo e outros, e a **avaliação do formador** que avalia a firmeza e domínio do conhecimento, facilidade em fazer e expor teoria e prática, metodologia utilizada, material didático entre outras, foram avaliados também como excelente.

Desse modo, inferimos que as estratégias metodológicas apresentadas aos professores participantes foram relevantes para o ensino aprendizagem de alguns conceitos da Física, tornando esses conceitos leves e de fácil assimilação.

Apesar de termos feito o acompanhamento das práticas com ações formativas somente em 9 escolas, os outros professores participantes das formações também nos deram um retorno com aplicação das atividades desenvolvidas nas formações nas suas devidas escolas.

Assim, Silva e Bastos (2012, p.34) destacam que:

A formação continuada de professores necessita partir da ideia de que o desenvolvimento profissional docente deve acontecer de maneira institucionalizada, sendo, para isso, composto por um plano de trabalho, a fim de que este profissional da Educação possa progredir em sua tarefa como mediador entre a interação dos alunos com as informações obtidas, de forma que se efetive o processo ensino-aprendizagem e sejam construídos pelos estudantes conhecimentos científicos consistentes.

Desse modo, a formação continuada pode ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento e aprimoramento do profissional docente, pois abre possibilidades do professor ser um profissional crítico e reflexivo, ultrapassando a perspectiva de cursos de curta duração, treinamentos, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, portanto, tem muito a oferecer no processo do ensino aprendizagem do aluno na sala de aula, pois ajuda o professor a

aperfeiçoar cada vez mais suas práticas pedagógicas e desse modo ajuda os estudantes na construção de conhecimentos, e não somente acumular informações.

Neste contexto, Marin (1995) destaca que a formação continuada envolve um programa amplo de atividades formativas que os professores participam para um melhor desempenho na realização de suas tarefas ou para realização de novas funções. Portanto, consideramos que a formação continuada é muito importante para o desenvolvimento docente do professor que deve ser encarada como um processo construído no dia a dia da escola com seus pares de forma constante e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário que o profissional docente esteja buscando sempre o processo de formação, se qualificando sempre e a formação continuada pode ser o caminho para que esse profissional melhore, reflita e seja crítico do seu saber e fazer pedagógico.

Destacamos que ao longo do Ensino Fundamental, o ensino de Ciência tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo, mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BNCC,2017), e com isso, os professores têm que estarem atentos as mudanças, e buscando formações que possam lhe dar esse aporte.

É neste contexto que procuramos contribuir, com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, tanto para compartilhar quanto para construir um melhor entendimento sobre **“o que e como fazer”**, para alcançar a formação integral do aluno. Articular concepções, princípios e dimensões nos processos de formação docentes tem sido um grande desafio, mas buscamos deixar esse processo mais leve estreitando o vínculo com a escola.

Portanto, é importante pontuar que saberes experienciais desses professores que atuam na sala de aula da educação básica, é muito importante, pois é nessas formações que acontecem as trocas de experiências entre os pares e isso agrega mais conhecimentos no fazer de cada professor e contribuir dessa forma para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 6 agosto de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos concepções**. Caderno Cedes 36, Educação Continuada, 1a. ed., 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Orgs.) Os professores e sua formação. 3ª ed.- Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, M.I.F.P.S.; SCHNETZLER, R.P. Uma investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauri) [online]**. 2003, vol.9. n.1. p.27-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-3132003000100003&script=sci>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SILVA, V.F; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.150-188, setembro 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufcsc.br/index.php/alexandria/article/view/37718/28892>. Acesso em: 24/09/2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.045](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.045)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROGRAMAS OFICIAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Caroline dos Santos Florentino de Barros

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias do IFFluminense Campos dos Goytacazes *campus* Centro, carolinesfbarros@gmail.com;

RESUMO

A formação continuada docente de professores alfabetizadores é alvo de políticas públicas e programas oficiais de formação no Brasil. Há programas que ofertam materiais teóricos, acompanhamento da prática docente e propostas de mudança de posicionamento em relação à forma de perceber e praticar a alfabetização. Questiona-se então a coerência e a pertinência dessas propostas de formação, considerando métodos e procedimentos apresentados, bem como a estrutura e as intencionalidades nas quais podem estar baseadas tais formações. A formação continuada docente do professor alfabetizador deve basear-se em um caráter emancipador e efetivamente formativo para que seja atribuído sentido à prática pedagógica. Considerando essa perspectiva, o trabalho objetiva verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a formação continuada de professores alfabetizadores em programas oficiais. Como percurso metodológico, efetuou-se um levantamento de artigos publicados entre o ano de 2017 ao ano de 2021, realizando-se uma pesquisa sistematizada nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Foram adotados critérios de inclusão e exclusão e a partir desse contexto foram selecionados artigos para a revisão das publicações acadêmicas recentes sobre o tema. Realizou-se a análise dos textos e a partir

dessa reflexão, identificou-se elementos para ponderar sobre as possibilidades e desafios das formações docentes propostas por programas oficiais com objetivo de formar professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação continuada, Professores alfabetizadores, Programas oficiais de formação.

INTRODUÇÃO

A formação continuada docente de professores alfabetizadores é alvo de políticas públicas e programas oficiais de formação no Brasil. Nos últimos anos as instâncias governamentais têm investido fortemente para possibilitar que a formação continuada ocorra, na expectativa de que a mudança a partir da reflexão sobre a prática ampare uma mudança real do exercício da profissão em turmas de alfabetização (BARRETO, 2015). Há programas que ofertam materiais teóricos, acompanhamento da prática docente e propostas de mudança de posicionamento em relação à forma de perceber e praticar a alfabetização. No entanto, pode-se perceber que na prática alguns fatos são diferentes do que é idealizado. Torna-se importante refletir seriamente sobre a função e a organização das formações ofertadas por programas oficiais certificados para que seja possível avançar nesse sentido. Pois, de acordo com Saviani (2011, p.17),

[...] se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória (SAVIANI, 2011, p.17).

Nessa perspectiva, compreende-se que para o desenvolvimento de uma formação continuada que construa de fato um professor preparado para uma prática libertadora, que compreenda a importância de seu papel no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente os que estão na fase de alfabetização. A verdade é que a vida do professor não é baseada em plenas realizações. É uma realidade de luta, de desconstruções e construções, de negações e falta de reconhecimento, que podem ser camufladas na medida em que se aceita que propostas oriundas de ações engessadas e que visam mais formatar do que formar, estejam a frente do que se busca como qualidade de ensino. Pin e Nogaro (2016, p.3), enfatizam que

[...] ser professor constitui-se em uma proposta para espíritos empreendedores, brilhantes, criativos e inquietos. Com essa afirmação, entende-se que a educação é compromisso desafiador, de responsabilidade pela vida, pela formação de pessoas humanas que estão principiando a conhecer o mundo e a dar-se conta das possibilidades abertas para viver a incrível aventura da existência. Nessa perspectiva, entende-se que o educador possui um encargo relacionado com a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e, por conseguinte, com a transformação das realidades que o cercam. (PIN; NOGARO, 2016, p. 3).

No decorrer do tempo, as diferentes esferas do governo investiram em diversos programas de formação continuada docente, principalmente os que tem como objetivo formar professores alfabetizadores. Tal ação começou a ser desenvolvida a partir aceitação de que era necessário refletir sobre a prática docente e mobilizar esforços para que de fato houvesse modificação nas formas de ensino. A tradicional forma de ensinar, que não valoriza as vivências e especificidades do ser humano, de sua condição de contínuo desenvolvimento e adaptação, já não atende mais as crianças da atual geração. O ensino tradicional, mecânico e estagnado, pautado em reproduções, caracteriza um período da história da educação no qual não se tinha consciência da nocividade desse posicionamento para vida de uma criança. Dessa forma, para tentar distanciar-se dessas práticas e inserir uma postura mais flexível e reflexiva no meio educacional, seguiu-se uma trajetória formativa iniciando-se pelo

[...] Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, que foi substituído pelo programa Pró-letramento e, mais tarde, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC. Esses programas, de longa duração, tiveram grande abrangência no cenário da formação em serviço, mas o foco teórico epistemológico. Foi se reconfigurando em função da política de avaliações externas, levando à publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que propõe o desenvolvimento de habilidades e competências. As atuais Diretrizes para a Formação de Professores, inicial e continuada, incorporam a referida BNCC (CAMPOS; CAMPOS, 2021, p. 632).

Questiona-se então a coerência e a pertinência dessas propostas de formação, considerando métodos e procedimentos apresentados, bem como a estrutura e as intencionalidades nas quais podem estar baseadas tais formações, afinal depois de anos permanecendo estática, a educação poderia de fato não ter perspectivas de desenvolvimento. No entanto, por meio de diferentes ações e organizações, e também a contribuição de diferentes autores, estudiosos em educação, ensino e aprendizagem, foi-se avançando de forma clara rumo a uma prática mais consciente do papel do professor. Nesse contexto, a formação continuada docente do professor alfabetizador tem como expectativa basear-se em um caráter emancipador e efetivamente formativo para que seja atribuído sentido à prática pedagógica. Nesse contexto, deve-se sempre considerar a alfabetização e as suas especificidades. Sendo assim,

[...] A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2019, p. 228).

Diante do exposto, torna-se imprescindível que, mesmo diante de resultados positivos provenientes das propostas de formação continuada docente, tendo como público o professor alfabetizador, não se deve acreditar que já se tenha alcançado a perfeição. É preciso ter em mente que sempre será necessário questionar se tais ações não se enquadram em um contexto controlador e com atos autoritários velados de reflexão pedagógica sobre a prática. Sendo assim,

“[...] a formação docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora são partes indissociáveis do todo/fenômeno educativo. Ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz assaz indispensável para compreender a proposta de formação docente” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 5).

Discutir sobre formação docente é sinônimo de discutir educação de qualidade. O professor deve entender-se como um profissional em formação permanente, e esse deve ser um caminho para o desenvolvimento, ampliado na medida em que se é investido, por meio de ações mais amplas da escola ou mais restritas.

Considerando essa perspectiva, o trabalho objetiva verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a formação continuada de professores alfabetizadores em programas oficiais. Nesse contexto, o presente estudo se organiza a partir da descrição da metodologia, delineando o percurso da pesquisa. Os resultados e discussão com base nos dados obtidos e por fim as considerações finais, com a descrição das conclusões obtidas a partir das contribuições da investigação.

METODOLOGIA

Com objetivo de observar as publicações que se evidenciam no contexto acadêmico sobre o assunto base da pesquisa, realizou-se uma revisão sistematizada de literatura na plataforma de base de dados, utilizando-se de comando de busca e critérios de inclusão e exclusão de trabalhos.

Compreende-se revisão sistematizada de literatura como “[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, podendo ser utilizada para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84). Suas principais etapas discorrem desde a formulação da proposta da pesquisa, delimitação das estratégias de busca, organização e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos até a análise final de forma crítica (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Dessa forma, a presente pesquisa iniciou-se ao delinear-se sua questão da pesquisa, a saber: Como têm se desenvolvido as pesquisas em torno da formação continuada docente de professores alfabetizadores, em programas oficiais, nos últimos 5 anos? Após, definiu-se o objetivo da pesquisa e encaminhou-se para as etapas seguintes de busca, seleção e organização dos dados.

A pesquisa foi realizada na plataforma de base de dados Google acadêmico em junho de 2022. Foram utilizados os comandos

de busca “formação continuada” AND “professores alfabetizadores” AND “programas oficiais”, aplicando critérios de inclusão, definindo como prioridade o período compreendido entre 2017 e 2021, e exclusivamente o idioma português.

Como critério de exclusão, foram rejeitados todos os trabalhos que não fossem artigos. Foram retornados 56 artigos obedecendo os comandos. Analisou-se seus títulos, seus resumos e suas considerações finais ou conclusões e foram selecionados 5 artigos científicos de acordo com sua relevância, subsidiando o desenvolvimento da revisão sistematizada de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da pesquisa realizada para fundamentar a revisão sistematizada de literatura e compor o *corpus* da investigação, selecionou-se 5 artigos de acordo com os critérios já descritos anteriormente. Dessa forma, foram organizados os trabalhos por ordem de relevância em relação ao tema da pesquisa no quadro a seguir. Cada obra recebeu uma numeração sequencial que facilitará sua identificação nos quadros posteriores.

Quadro 1- Identificação dos artigos.

Número do Artigo	Títulos dos Artigos Selecionados	Autores	Ano de publicação
1	A regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil	Solange Pereira da Silva	2021
2	Programas de formação continuada de professores: papel das universidades e órgãos federativos.	Adrinelly Lemes Nogueira; Lúcia Helena Moreira de Medeiros	2017
3	Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos	Marília Villela de Oliveira	2018
4	Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores	Nayara Santos Perovano; Monique Linciano de Azevedo Costa	2017

Número do Artigo	Títulos dos Artigos Selecionados	Autores	Ano de publicação
5	Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores	Ana Paula Pereira Marques de Carvalho; Nataly da Costa Afonso	2021

Fonte: Organização própria.

Em relação aos objetivos, no quadro 2 pode-se observar que os artigos apresentaram discussões que dialogam com a temática da investigação na medida em que focam seus estudos na formação docente de professores alfabetizadores em diferentes programas oficiais das esferas municipais, estaduais ou federais.

Quadro 2 – Lista de objetivos dos artigos selecionados.

Número do Artigo	Objetivos dos Artigos Selecionados
1	Compreender a articulação com os documentos educacionais brasileiros, na perspectiva de apreender a regulação da formação continuada de professores alfabetizadores.
2	Analisar a formação continuada de professores que atuam no nível de ensino fundamental I.
3	Analisar o programa na formação de professores alfabetizadores no país, PNAIC, avaliando seus avanços e retrocessos no período de 2013 a 2017.
4	Compreender e problematizar como programas de formação certificada, atrelados à lógica neoliberal, concebem e se vinculam com o campo da alfabetização e, sobretudo, com a formação de professores alfabetizadores e as consequências dessas políticas para o sistema educacional.
5	Analisar um dos projetos de formação continuada dos professores alfabetizadores que faz parte do PARC e vem sendo dinamizado pelo Instituto Natura: o Projeto Trilhas, criado 2009, através da parceria entre o Instituto Natura e a Fundação Telefônica Vivo.

Fonte: Organização própria.

Os objetivos elaborados pelos estudos selecionados demonstram o interesse de seus autores em aprofundar-se nas especificidades que envolvem a formação de professores. Ressalta-se que em cada um dos artigos o direcionamento das discussões caminhou para análise em uma perspectiva diferente. O artigo 1

apresenta objetivo focado genericamente na regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. O artigo 2 indica diretamente o interesse em analisar a formação de professores para além do 1º ano de escolaridade, mas abrangendo também os outros anos até o 5º ano de escolaridade.

No trabalho de número 3 o foco é o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no qual discute-se sua trajetória. Vale enfatizar que esse programa de formação oficial do governo federal foi um dos mais expressivos em participação docente nos últimos anos. O artigo de número 4, propõe uma reflexão mais filosófica e aprofundada sobre as propostas apresentadas para formação docente. Por fim, o artigo 5, trata sobre as possibilidades das variações do Projeto Trilhas, bastante conhecido no meio educacional que envolve os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os resultados registrados no PARC (Programa de alfabetização em regime de colaboração).

O quadro 3 lista os tipos de pesquisas realizadas pelos autores dos artigos, identificação os percursos metodológicos adotados pelos autores. Os artigos de uma forma geral, desenvolveram pesquisas do tipo qualitativas.

Quadro 3- Tipos de pesquisas.

Número do Artigo	Tipos de Pesquisas
1	Análise documental.
2	Pesquisa de campo e análise à luz da fundamentação teórica.
3	Análise documental.
4	Pesquisa documental.
5	Pesquisa de campo e documental.

Fonte: Organização própria.

As pesquisas desenvolvidas em sua maioria pautaram-se em análise de documentos ou outras investigações, fato compreensível, visto que as temáticas desenvolvidas por eles se relacionam diretamente em fatos históricos também. Foram realizadas pesquisas de campo também, enfatizando que o diálogo com os docentes

pode fundamentar o direcionamento e a busca pelos resultados da investigação.

No quadro 4, apresenta-se as temáticas das discussões de base teórica apresentadas pelos artigos selecionados. Nessa perspectiva, é possível relacionar as fundamentações teóricas construídas pelos autores e compreender a motivação e a busca pelo embasamento de cada proposta.

Quadro 4- Temáticas das discussões de base teórica dos artigos.

Número do Artigo	Temáticas das Discussões de Base Teórica dos Artigos Selecionados
1	<ul style="list-style-type: none">- A presença dos organismos internacionais nos documentos e leis educacionais brasileiras.- A regulação do professor alfabetizador no Brasil.
2	<ul style="list-style-type: none">- Um cenário de mudanças: determinantes políticos e ideológicos que movimentam as políticas públicas no Brasil.- Programas de formação inicial e continuada.- O papel das universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada.
3	<ul style="list-style-type: none">- O pacto nacional pela alfabetização na idade certa o PNAIC em 2017.- Algumas avaliações e caminhos para pensar o futuro.
4	<ul style="list-style-type: none">- Políticas de formação certificada e a alfabetização.- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: um novo tipo de política pública?- Programa Novo Mais Educação e suas articulações com o PNAIC.
5	<ul style="list-style-type: none">- Que trilhas estamos pactuando?- A docência como experiência: imprevisibilidades e produção curricular.- As inspirações na arte da bailarina Pina Bausch.

Fonte: Organização própria.

Os 5 artigos selecionados preocuparam-se em discutir o que foi proposto em seus objetivos e em apresentar argumentações amparadas em estudos teóricos e documentos relevantes em relação às suas pesquisas. Por meio das sessões desenvolvidas foi possível realizar um percurso conceitual acerca dos diferentes aspectos que permeiam as formações dos docentes alfabetizadores

em diferentes programas oficiais. Além disso, suscitam novas pesquisas sobre a temática.

O quadro 5 reproduz trechos das considerações finais obtidas em cada estudo descrito nos artigos, expondo as contribuições reais de cada estudo.

Quadro 5- Contribuições dos artigos.

Número do Artigo	Conclusões Apresentadas pelos Artigos Seleccionados
1	<p>“[...] a formação continuada de professores alfabetizadores encaminha-se para o esvaziamento da educação e formação humana, destituída de qualquer sentido crítico e pautada na lógica do conhecimento reduzido e da necessidade de revitalizar novos projetos de alfabetização de caráter cada vez mais excludentes, tais como a normatização da nova política de alfabetização e a Base Curricular Nacional (BNCC), que propõem processos de experimentação na busca por resultados operacionais por meio da avaliação periódica para todos os estudantes matriculados no final do 2º ano, considerado como o novo prazo de a criança apropriar-se da leitura e da escrita e do cálculo. Conclui-se esta pesquisa reafirmando a necessidade de uma formação continuada de professores alfabetizadores estruturada em torno de perspectiva teórica que promova a superação de práticas pedagógicas guiadas por um senso comum e esteja comprometida com a ampliação das máximas possibilidades de formação, tencionando, assim, para mudanças no processo de alfabetização das crianças e no processo de qualificação docente, considerando o conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo”.</p>
2	<p>“[...]o papel da universidade na formação de professores para a educação básica e suas relações são de grande valia, porém, percebemos pelas falas das professoras, que no município específico de nossa pesquisa, não há facultades, logo as propostas não chegam. Nesse caso, as professoras se deslocam às cidades mais próximas para estudarem e caracterizando um processo mais complexo, demanda tempo e recurso. As entrevistadas chamam a atenção que a legislação existente não tem contribuído com a promoção e efetivação da formação continuada, pois os professores não recebem recursos e apoio para se qualificarem e, além disso, falta continuidade nas propostas. Concluímos ainda que para tais professoras, falta incentivo dos órgãos públicos, dos governos federal, estadual e municipal, eles não têm tratado a formação continuada com a devida importância, pois, na visão das professoras, uma formação continuada emancipadora não seria interessante ao governo, afinal, os conhecimentos poderão ser usados contra o eles”.</p>

Número do Artigo	Conclusões Apresentadas pelos Artigos Selecionados
3	"[...] Penso que concebermos as crianças e todos nós, professores, como sujeitos ativos, impregnados de transformação humana, social, dialógica, nos faz ter confiança de que muitos aprendizados estão acontecendo e virão ainda mais a acontecer, mesmo em dias tão áridos como esses que nos sufocam. Nunca vamos nos sujeitar a prescrições que nos formatam, que nos transformem em pacotes do mesmo tamanho e da mesma cor. Somos dialéticos. Somos ação, somos transformação. E a educação é o exemplo mais rico disso".
4	"[...] Assim, acreditamos que não basta organizar formações continuadas certificadas como a solução para os problemas graves e crônicos da educação, pois, além de garantir formações, é preciso que sejam garantidas condições de trabalho, manutenção das escolas, melhores salários, ampliação do corpo docente efetivo, espaço-temporais para que os docentes possam verdadeiramente qualificar sua ação pedagógica".
5	"[...] Nesse sentido, defendemos uma outra dimensão para o protagonismo docente: não como aquele que está no foco das políticas, sendo apontado como responsável exclusivo pelo êxito – ou fracasso escolar –, mas aquele que também é protagonista do processo de significação, que negocia o sentido de prática e o sentido sobre o que vem a ser trabalho docente".

Fonte: Organização própria.

As contribuições apresentadas pelos artigos são muito relevantes para meio educacional. Os textos apresentam problematizações que levam a reflexão sobre o real e atual processo de formação docente do professor alfabetizador por meio de recursos governamentais. Construiu-se uma crítica em relação às propostas da BNCC – Base Nacional Curricular Comum e ao verdadeiro sentido de uma formação transformadora e emancipatória, que leve além os conceitos de educação, de alfabetização, de ensino e aprendizagem. Refletiu-se também sobre o papel das Universidades nesse processo, pois são os principais condutores diretos da maioria das formações oficiais realizadas pelo governo em diferentes esferas. Outro fator importante são as dificuldades existentes pela baixa oferta de instituições de ensino superior em diferentes cidades do país. Esse fato dificulta o acesso nas formações.

Em uma perspectiva geral em relação aos trabalhos selecionados, foi possível perceber que todos os autores dividem o mesmo posicionamento de defender uma formação docente que evidencie o protagonismo do professor e sua busca pela relação efetiva entre a teoria e a prática, na intenção de transformar, emancipar,

revolucionar a prática docente de tal forma que os resultados serão facilmente percebidos, principalmente em turmas de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistematizada de literatura realizada apresentou como resultado uma análise de artigos selecionados a partir de comandos de busca diretamente relacionados à temática desse estudo. Intencionava-se compreender quais discussões estão sendo realizadas no meio acadêmico em relação a formação docente de professores alfabetizadores em programas oficiais, formações essas realizadas de forma continuada.

Apesar dos estudos selecionados apresentarem características relevantes e ricas reflexões, percebe-se que a pesquisa em torno da temática ainda é muito inicial e pouco expressiva, visto o número de artigos de fato retornados ao realizar-se a busca na base de dados. Dessa forma, espera-se que o presente estudo seja apenas um ponto de partida para novas pesquisas de aprofundamento e que contribua para novas análises em torno de uma formação docente que vise a qualidade e não somente o cumprimento de parâmetros políticos sem fins de favorecimento de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2022.

CAMPOS, Rosarlane; Gláucia Mendonça; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Formação de professores alfabetizadores. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 23, 2021. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3369> Acesso em: 25 nov. 2021.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de; DA COSTA AFONSO, Nataly. Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, 2021. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/carvalho-afonso.pdf Acesso em: 05 jun. 2022.

MARIANI, F. Carvelho; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PASICOPEDAGOGIA**. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2625_1294.pdf Acesso em: 26 set. 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; DE MEDEIROS, Lúcia Helena Moreira. Programas de formação continuada de professores: papel das universidades e órgãos federativos (Continuing teacher education programs: the role of the universities and federal organs). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 63-77, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/161> Acesso em: 05 jun. 2022.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689> Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Josiane do Carmo Santos et al. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no PNAIC: um estudo de caso sobre concepções, saberes e identidade profissional em Abaetetuba. **Concilium**, v. 22, n. 4, p. 282-306, 2022. Disponível em: <http://clium.org/index.php/edicoes/article/view/343> Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, Solange Pereira. A regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021015-e021015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.>

unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658491 Acesso em: 05 jun. 2022.

PEROVANO, Nayara Santos; DE AZEVEDO COSTA, Monique Linciano. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 6, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/230> Acesso em: 05 jun. 2022.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnal; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 533-566, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117149982003/117149982003.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689> Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 23 nov. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.046](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.046)

PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS REVELAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS

Haede Gomes da Silva

Gestora numa escola de Ensino Fundamental pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. haedegOmes@gmail.com;

Deyvis dos Santos Costa de Castro

Professor da Educação Infantil pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. deyvis141@gmail.com.

RESUMO

Este artigo decorre de pesquisa realizada acerca de formação continuada no contexto da escola de ensino fundamental, cujo objetivo foi investigar essa formação e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista discutir a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. O aporte teórico adotado contém ideias de Nóvoa (1992, 2011); Tardif (2002); Warschauer (2001), dentre outros que vislumbram a escola como espaço de formação. Sua proposta metodológica adotou a pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, apoiada em Souza (2004), Bertaux (2010). Envolveu 06 (seis) professores do ensino fundamental e 01 (uma) pedagoga que via Cartas Pedagógicas, inspiradas em Freire (2014) e de Entrevista Narrativa, segundo Jovchelovich e Bauer (2015), efetivaram a produção de dados, os quais se encontram organizados em três eixos de análises, segundo orientação de Souza (2004). Expressou como principais constatações o entendimento de que os professores são mobilizadores de saberes e que reconhecem a

escola como espaço de formação continuada, de produção de saberes e local de aprendizagens compartilhadas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Saberes Docentes, Aprendizagens Compartilhadas.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Vivemos em um mundo narrado pela necessidade de o administrativo ser guiado pelas lentes da celeridade de nossas ações, pela rapidez com que a realidade circundante se modifica e, em decorrência, nos impele a acompanhar essas rápidas modificações que se operam na dimensão globalizada, assim também se verifica no campo dos estudos da formação e na prática pedagógica de professores. Diante desse cenário, que facultou e inspirou essa contextualização introdutória, registramos que esta comunicação compreende um recorte com jeito de releitura abreviada de pesquisa realizada em nosso Mestrado em Educação, tendo como objeto de estudo: a formação continuada no contexto da escola de ensino fundamental dos anos iniciais, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas.

Pesquisas e discussões têm revelado a necessidade de se repensar e delinear um novo paradigma de formação docente, de reestruturação dos modelos vigentes dos cursos de formação continuada, que possam atender as especificidades e singularidades do “ser professor”, de modo que sejam colocadas em realce práticas docentes participativas e reflexivas, na medida em que essa postura tem merecido expressiva discussão como resultado de mudanças significativas na prática pedagógica.

Esse novo contexto formativo propõe a articulação dos conhecimentos construídos na academia com os conhecimentos construídos no exercício da prática docente, perspectivando que essa relação instaure um diálogo entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas desses profissionais, ou seja, situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar.

O professor, então, é colocado no centro das discussões a respeito da sua formação, no sentido de não ser sujeito inerte que apenas executa tarefas previamente definidas nos programas de formação, no intuito de dotá-lo de habilidades e técnicas que possam ser aplicadas em sala de aula, mas caminhando na direção contrária, na direção de tornar-se produtor de seu próprio conhecimento, numa dimensão reflexiva e analítica em relação ao trabalho

que desempenha, na sua relação com o outro e na realidade social em que atua.

Essas discussões nos levam ao reconhecimento da escola como parte integrante dessa sociedade mutante e globalizada, por conseguinte, não é alheia e muito menos distante de suas transformações, uma vez que é na escola que o conhecimento é produzido, discutido e reelaborado. Portanto, cabe ao professor o desafio de ser mediador entre a sociedade e a escola, no sentido de levar os alunos a articularem o conhecimento produzido/adquirido e trabalhado em sala aula com a sua realidade, circundante, com a realidade mais ampla, preparando-os para viver numa sociedade informatizada de inovações constantes e céleres, sem desconsiderar que a escola pode tornar-se ambiente de formação tanto de seus alunos quanto de seus professores.

Nesse sentido, as proposições de formações de professores devem acompanhar o dinamismo da sociedade moderna, com o objetivo de preparar seus professores para lidar com as complexidades que ela impõe. Uma formação que contribua para o emponderamento da autonomia profissional e para a reelaboração de saberes, assim como para aquisição de competências pedagógicas favoráveis ao exercício pleno da profissão docente, em tempos de inovações tecnológicas e de relações virtuais.

Diante do exposto, a escola se constitui em espaço de formação, pois é local de concretude da prática docente, da vivência profissional e do fazer pedagógico, no qual os professores experimentam, constroem e reconstróem metodologias referentes à produção e apropriação do conhecimento por parte dos seus alunos (ALARCÃO 2001, 2007), (NÓVOA 1992, 2011) e (MAGALHÃES 2004). É tempo porque se reveste nas experiências adquiridas e construídas em diversas situações ao longo do exercício docente, no decorrer do qual o conhecimento e os saberes profissionais são produzidos, elaborados/reelaborados, consolidados e mobilizados em situações inerentes à prática pedagógica. (BRITO 2006), (GAUTHIER 1998), (TARDIF 2002, 2008).

Nesse sentido, o presente texto encontra-se organizado da seguinte maneira: esta seção primeira, denominada Notas introdutórias, que contextualiza o estudo assim como delimita a discussão empreendida. Na segunda seção, Pesquisa qualitativa: uma breve

caracterização apresenta um recorte teórico-metodológico que fundamenta e orienta o estudo artigo decorre de pesquisa cujo objeto de estudo. Na terceira seção, Das análises: o que revelam as Cartas Pedagógicas, fazemos recorte ilustrativo de análise de dados colocando em realce uma releitura das narrativas dos professores interlocutores da pesquisa a respeito da formação continuada em âmbito escolar. A seção quarta compreende nosso encaminhamento à conclusão do texto registrando nossas considerações finais.

PESQUISA NARRATIVA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Optamos pelo uso da narrativa como uma vertente de investigação qualitativa que justifica-se por ser um método que vem sendo propagado e, com certa frequência, empregado nas pesquisas em ciências sociais, diante do entendimento de que não há experiência humana que não possa ser relatada por meio de uma narrativa. Elas, as narrativas, podem ser expressas de várias formas, orais ou escritas, por meio da música, de imagem, do cinema, de notícias e estão relacionadas com a própria trajetória da humanidade, na medida em que não há povo sem história. (JOVCHELOVITCH E BAUER 2015). É, na verdade, um enredamento de fatos, acontecimentos, lembranças, que têm começo, meio e fim, que imprimem sentido e coerência à constituição da história, na sua estruturação, nos seus acontecimentos sequenciais, na sua cronologia.

A narrativa, na compreensão posta, propicia aos sujeitos relatar suas percepções pessoais, sentimentos e experiências singulares vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, “instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva” (SOUZA 2008, p. 169). O autor discute, ainda, que a potencialidade deste formato de pesquisa é sua função colaborativa, visto que “[...] na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si”.

A compreensão que emerge, então, é que trabalhar com narrativas implica de certa forma uma “negociação de poder”, na

medida em que, essa prática se assemelha à invasão da vida do nosso interlocutor, a quem chamamos narrador. Os sujeitos são revestidos das suas próprias histórias, sentimentos e experiências que, de certo modo, são compartilhados com o outro. Desse fato é possível apreender dos interlocutores da pesquisa, suas experiências docentes e formativas, o conhecimento sobre os saberes, sobre o ensino-aprendizagem e o significado dado por eles a cada um desses aspectos que representam a busca de compreensão da formação continuada no espaço escolar de atuação desses professores.

Defende-se nesse sentido, a vida e o trabalho docente como fator importante nas investigações educacionais, por meio de estratégias que valorizem e coloquem em realce a “voz do professor”, na medida em que, os estudos pautados nessa perspectiva permitem uma rica produção de diálogo e dados, bem como proporciona a esses profissionais o seu envolvimento com investigadores e o desenvolvimento de uma atitude de colaboração junto à pesquisa. “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. (GOODSON, 2007, p. 71)

As afirmativas expostas deste autor nos levam ao entendimento da necessidade do pesquisador em escutar, de sobremaneira, a pessoa do professor, pois em conformidade com o autor em discussão os professores trazem em seus relatos as dificuldades relacionadas à gestão, currículo, disciplina, trabalho de sala de aula e estrutura funcional da escola, dados sobre suas próprias vidas.

Nesse sentido tece críticas a certas investigações educacionais que não levam em consideração esses dados por considerá-los pessoais, idiossincráticos ou flexíveis demasiadamente. Como consequência dessa postura utiliza-se de modo seletivo a voz do professor, na medida em que o “investigador só escuta o que quer ouvir e sabe que tem maior aceitação por parte da comunidade científica”. (GOODSON, 2007, p. 70).

CARTAS PEDAGÓGICAS: UM INSTRUMENTO NARRATIVO DE FORMAÇÃO

A carta, dentre outras possibilidades revela-se um instrumento pedagógico de fácil utilização no interior da pesquisa. Comporta

destacar que a linguagem da carta é determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares. Dependendo da intenção, pode ser descritiva, persuasivo-argumentativa e narrativa. No caso do presente estudo caracteriza-se como narrativa, comportando, quando necessárias, nuances descritivas.

Quanto à utilização de cartas ao longo da História, destacamos várias situações e distintos contextos em que estas foram (e continuam) utilizadas. No âmbito da história nacional brasileira, citamos a célebre carta de Pero Vaz de Caminha, que descrevia ao rei de Portugal o povo e as novidades da nova Terra. Na Bíblia há as cartas de Paulo apóstolo às comunidades cristãs com o objetivo de doutriná-las. No contexto cinematográfico, exemplificamos o filme *Central do Brasil*, no qual a personagem, representada por Fernanda Montenegro, auxilia alguns imigrantes analfabetos a se comunicarem com seus familiares por meio da escritura de cartas, denunciando, deste modo, uma crucial realidade brasileira, o analfabetismo. E na literatura, cabe citar as cartas de D. Helder Câmara e José Saramago, dois ilustres escritores, o primeiro de nacionalidade brasileira e o segundo de nacionalidade portuguesa, ambos deixaram registradas em cartas suas histórias de vidas.

Destacam-se, ainda, as obras de Paulo Freire, escritas quando estava fora do Brasil, na condição de exilado, situação que perdurou por um período de dezesseis anos. Nessa oportunidade escreveu três obras importantes, denominado de “ensaios em formas de cartas” (CAMINI, 2012) a saber: *Cartas a Guiné-Bissau* (1978); *Cartas a Cristina* (1994); e *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar* (2002). Nesse sentido, por meio dessas obras em formato de cartas, o autor, “de forma coloquial, estabelece um profundo diálogo com o leitor/a e com sua própria prática” (CAMINI, 2012, p. 60).

A autora em referência ressalta, também, que as cartas de Paulo Freire compiladas nestes livros ressignificam a importância da narrativa e da comunicação, sobretudo diante das demandas e convulsões sociais da era da tecnologia da comunicação, haja vista a existência, ainda, de um contingente de pessoas, especialmente no campo e zonas periféricas das pequenas cidades e de grandes metrópoles, sem acesso à internet e sem a necessária condição de, em curto prazo, vir a acessar esse meio de comunicação.

As duas primeiras obras, , foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições e foram dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e à Cristina (sobrinha a quem conta em detalhes sua vida). Todavia, nenhuma dessas obras ficou aprisionada ou restrita aos leitores-alvo. Ganharam o mundo. Tornaram-se públicas ao serem divulgadas e socializadas a milhares de pessoas, que puderam e podem acessá-las até hoje (CAMINI, 2012).

Por meio dessas obras denominadas “Cartas Pedagógicas”, (PAULO FREIRE, 2014) o autor escreve para os educadores da escola básica, com o intuito de abrir um diálogo sobre a construção de uma escola democrática e popular, bem como narra suas experiências com a educação popular, suas reflexões, indignações e orientações educativas, destinadas não apenas aos professores e professoras, mas também aos pais e as mães que buscam respostas a suas inquietudes educativas. O propósito das Cartas Pedagógicas nas palavras do autor:

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios de sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhos e filhas ou alunas e alunos na experiência do dia a dia. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram receberam diferente tratamento. (FREIRE, 2014, p. 31).

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, “[...] revelam a expressão da profunda humanidade de Freire” (CAMINI 2012, p. 32). Para a autora citada são expressivas narrativas por meio das quais o autor dialoga com pais, educadores, discutindo problemas contemporâneos, tecendo reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola. São narrativas que falam de cidadania, de posicionamento político, de indignação, de transformação,

de esperança. Consubstancialmente, declara que são cartas que proporcionam aprendizagens, reflexões, imersão no passado, uma forma de liberar tensões ao questionar o presente numa visão prospectiva.

Para esta autora, as Cartas Pedagógicas são portadoras de sensibilidade e de sentidos de quem as escreve e têm a intencionalidade de comunicar a outrem questões de caráter pedagógico, relativas a princípios e valores que permeiam a educação e seus múltiplos cenários, sobretudo a seus profissionais, no sentido da reflexão acerca de suas experiências formativas e docentes. Afirma, nesse sentido, o caráter pedagógico das cartas:

A nosso ver uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este dialogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivas nesta reflexão, diríamos que uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 70-72).

Estes aspectos e contributos referentes às Cartas Pedagógicas confirmam nosso propósito ao escolhê-las como um dos instrumentos de produção de dados narrativos da presente pesquisa, devido ao seu caráter humanizador, educativo e formativo e pela ressignificação da importância da comunicação em tempos de relações e comunicações virtuais.

A propósito, encontramos em outros estudos a utilização de Cartas como fontes de pesquisa (auto) biográficas, a exemplo de estudo que, objetivou apreender os dilemas e saberes de professoras de língua portuguesa em início de carreira via Cartas Pedagógicas (RIBEIRO E SOUZA 2010). Nesse sentido, as Cartas mediaram outras comunicações, além das realizadas nos encontros presenciais, uma vez que as colaboradoras da pesquisa não tinham acesso à rede de comunicação eletrônica (e-mail). Em termos metodológicos, os autores afirmam que as Cartas podem assinalar novos caminhos na tomada de decisões no percurso investigativo da pesquisa, na medida em que:

[...] o uso de cartas na fase inicial da pesquisa pode alicerçar processos de reescritura e revisão da própria pesquisa, ao oferecer ao pesquisador outros fios e tramas para a problemática, bem como, na continuidade, oferecer pistas para a construção de sentidos na dinâmica e movimento da pesquisa. (RIBEIRO; SOUZA, 2010, p.89).

Desse modo, escrita de cartas permeia outros diálogos diferentes daqueles utilizados em encontros presenciais, visto que os professores interlocutores da pesquisa, poderão narrar com mais liberdade, via escritura das cartas, seus processos de formação e suas impressões acerca da formação continuada no âmbito escolar, da reelaboração de seus saberes e das aprendizagens compartilhadas. Nesse sentido, poderão negar ou confirmar aspectos peculiares nesse processo formativo, bem como registrar sua participação e colaboração no compartilhamento de experiências no contexto da escola e da sala de aula.

Mencionamos ainda a pesquisa de sobre as cartas escritas por professores no século XIX, sobremaneira na pessoa do professor Manoel José Pereira Frazão, vice-diretor e professor de matemática do Colégio Barão de Tautphoeus e membro da Sociedade Amante da Instrução, que publicou sob o anonimato de “Cartas do Professor da Roça” suas insatisfações acerca das irregularidades relativas à instrução pública e aos exames realizados na Corte (GONDRA, 2003). Ao finalizar suas análises investigativas, o autor em questão, chega à conclusão de que as escritas dos professores são documentos importantes para conhecer e compreender a história da educação sob a ótica desses profissionais. A respeito dessas considerações afirma:

Admitir esse conjunto de assertivas nos conduz a pensar as cartas dos professores como uma massa documental preciosa e encantadora, na medida em que se apanham as condições de sua produção, seus conteúdos e efeitos. Procedimentos que cria condições para se trabalhar a história da educação com base nos testemunhos de um de seus mais importantes protagonistas-os(as) professores(as). (GONDRA, 2003, p.31).

Nesse sentido, a utilização das Cartas Pedagógicas tem seu fundamento e sua importância, na compreensão de que possibilitou aos interlocutores, no caso desta pesquisa, comunicarem seu processo de formação continuada, as relações estabelecidas com seus pares e, decorrentes destas relações, narraram sobre os saberes produzidos/adquiridos, sobre as aprendizagens compartilhadas, no contexto de suas práticas pedagógicas na escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

Neste caminho conduzido pela escritura das Cartas Pedagógicas os interlocutores têm a oportunidade de refletir sobre si, sobre sua prática docente, suas interações pessoais e sobre o desenvolvimento de sua prática profissional, na medida em que as narrativas de formação permeiam um “conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente” (JOSSO, 2010, p. 205).

A autora afirma ainda que essas transformações se dão em duplo movimento entre o ajustamento de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores. Compreendemos nesse sentido, que a reflexão por meio das narrativas possibilita aos sujeitos rever sua própria trajetória formativa e nesse revisitar percebem, analisem e compreendam em quais momentos desses percursos as transformações ocorreram, a fim de poder relatá-las.

DAS ANÁLISES: O QUE REVELAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS

A compreensão das narrativas produzidas e construídas nesta pesquisa por meio das Cartas Pedagógicas objetiva desvelar aspectos formativos de professores da escola de ensino fundamental, campo de pesquisa, bem como saberes construídos/adquiridos e aprendizagens compartilhadas no dia a dia escolar. a análise dos dados produzidos pelos interlocutores tem por propósito revelar informações e significações relevantes neles encontrados acerca do objeto de estudo (BERTAUX 2010, p. 107). O autor em referência afirma que é possível que essas informações sejam encontradas na primeira leitura, contudo chama atenção para o fato de que “elas

emergem umas após outras ao longo de leituras sucessivas. Cada leitura “revela” novos conteúdos semânticos”.

O movimento do itinerário empreendido na análise, perspectiva a busca de compreensões, revelações, relacionadas ao objeto de estudo, que nos levam ao entendimento de que no exercício de leituras e releituras dos relatos narrativos, a partir de um olhar criterioso, para além da simples leitura das narrativas e de visualização do óbvio, seja possível buscar nas entrelinhas dos escritos (Cartas), confirmações, constatações ou mesmo indícios que ofereçam significações/respostas às questões levantadas na investigação, tendo em vista acessar à compreensão de nosso objeto de estudo.

O conjunto de narrativas que analisamos, e que tem como foco a formação continuada no âmbito da escola, revela que o grupo de professores interlocutores, que a propósito decidimos identificá-los com nomes das comunidades as quais o apóstolo Paulo, no Novo Testamento, escreveu cartas e assim ficaram denominados (01 pedagoga e 06 professores): Tito, Efésios, Romanos, Filemon, demonstra uma bem articulada capacidade reflexiva, mas que, a rigor, se situam no plano descritivo o que implica reconhecer que: não ampliam e nem exemplificam com detalhamento as situações mencionadas, tendo a escola como lócus formativo, conforme expressam os recortes narrativos a seguir:

TITO	Então, minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente. Tanto no espaço da escola como fora dele, formação esta, de fundamental importância para a minha prática em sala de aula. Pois cheguei no ambiente escolar como técnica da universidade, mas sem experiências.
EFÉSIOS	[...] no entanto sinto falta, tempo e espaço dentro da escola para discussões e trocas de experiências, pois nos momentos juntos com todos os segmentos da escola o tempo é tão curto que só dá para falar de problemas dos alunos, não temos um projeto. E isso não é só nesta escola, o próprio sistema da secretaria levou as escolas ao individualismo, desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão.
ROMANOS	No espaço da escola a formação é quase zero, pois as reuniões que há são basicamente para dar informes e quando há formação o tempo é mínimo basicamente de 3 dias. Além de que não temos tempo disponível durante a semana.

CORÍNTIOS

[...]. Essas formações na escola, conversando com as colegas, com as leituras, no momento do planejamento são fundamentais até pra se apropriar da linguagem que as pessoas falam que trabalham na escola, que trabalham na educação, que é diferente. Das minhas experiências que escolhi compartilhar com você talvez a mais cheia de aventura tenha sido a de aprender a usar as novas tecnologias na escola que trabalho atualmente, e que, já faz 8 anos que estou [...] Por um longo período nos encontrávamos quinzenalmente no laboratório de informática de nossa escola para planejar, tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia da educação municipal, daí então era só mergulhar nos fazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida ao nosso coletivo docente

TIMÓTEO

Ela transcorre na sala dos professores no meu horário pedagógico, é o momento em que sento com a pedagoga para planejar minhas atividades, trocar informações, pois estou planejando com pessoa que conhece a realidade da escola.

GÁLATAS

[...] a formação continuada dos professores é realizada diretamente pela SEMEC em encontros quinzenais no Centro de Formação Odilon Nunes e na escola nos encontros bimestrais para planejamento, através de leituras, discussões de pautas relacionadas à ação docente e nas trocas de experiências.

Nesta seção, desenvolvemos a leitura temática da unidade de análise, na perspectiva descritiva, seguindo o olhar narrativo compreensivo dos interlocutores. Assim, nos relatos desses professores encontramos aspectos em relação à escola como lócus de formação continuada. Nesse sentido, emergem nos relatos dos professores: insatisfações acerca do tempo disponibilizado para as formações; reafirmações acerca da importância dessa organização formativa; participação nos momentos de formação, entre outros aspectos. Os dados, entretanto, em algumas passagens, expressam compreensões distorcidas, evasivas muitas vezes. O fato é que expressam claramente, demarcadamente, sobre o acontecimento dessa formação e sobre o real entendimento.

Ilustrativamente, registramos alguns aspectos narrativos que podem confirmar nossas análises. Romanos diz que a formação “é quase zero”, seu entendimento reduz a formação continuada na escola ao status de “reuniões” de “informações” e fala sobre a indisponibilidade de tempo: “[...] não temos tempo disponível [...]”. Nessa mesma direção, Efésios registra também sobre escassez de tempo, notadamente para o compartilhamento de experiências: “[...] o tempo é curto só dá para falar dos problemas dos alunos [...]”.

Em continuidade às considerações empreendidas por Efésios sobre o pouco tempo destinado à formação na escola, justifica esse fato ao argumentar que o próprio sistema no qual a Secretaria Municipal de Ensino está inserida contribui para o individualismo nas escolas pertencentes à rede. Em seu relato deixa evidente o período em que iniciou essa ação “[...] desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão”. Contudo, é possível perceber no relato de Efésios, mesmo com a negação dessa formação no ambiente escolar, a necessidade de um projeto formativo elaborado e executado por todos os segmentos da escola.

Nesse sentido, o modo organizacional em que se estrutura a instituição escolar e sua burocratização dificultam a formação dos professores na escola, como defende Warschauer (2001), a exemplo das reuniões para informes, preenchimentos de fichas, cumprimentos de prazos, dentre outros que minam o tempo e individualizam ações coletivas de reflexão do fazer docente.

Considerando esse cenário, Fogaça (2010) difere reunião pedagógica de encontros de professores. Para este autor o caráter informativo em que se configuram, por vezes, as reuniões pedagógicas deixam para segundo plano as discussões e os debates pertinentes à rotina do trabalho docente e do fazer pedagógico.

Encontramos ainda nos depoimentos de Tito, Gálatas e Filemon pontuações afirmativas em relação à escola como locus de formação. Assim diz Tito: “Então minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente”. Ou como narra Gálatas: “A formação continuada é realizada diretamente pela SEMEC [...] e pela escola [...]”. E ainda como expressa Filemon: “[...] por todas as escolas por onde passei foram presentes a formação em parceria com o diretor pedagógico”.

Timóteo refere-se à formação continuada e, não necessariamente sobre o compartilhamento de atividades na escola, assim relata em seu excerto narrativo: “Ela transcorre na sala dos professores, [...] para planejar minhas atividades, trocar informações [...]”. Fechando a análise descritiva desses excertos, Coríntios refere acerca de suas aventuras com o aprendizado de novas tecnologias: “[...] daí então era só mergulhar nos afazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida [...]”.

No âmbito dessas narrativas, emerge o entendimento de que praticamente todos os professores foram, de certa forma, um pouco evasivos em suas considerações narrativas em relação à escola como lócus de formação continuada. O fato é que, quando não lamentam o pouco tempo que dispõem, minimizam ou mesmo invertem o sentido de formação e de compartilhamento, posto que alguns depoimentos se reportam a “[...] falar de problemas de alunos”; “[...] com a pedagoga para planejar”; “[...] tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia”. Afirmamos, pois, acerca da rarefação dos depoimentos, falamos, pois, que o foco, de certa forma, desviou-se, posto que não tratam diretamente de escola e de formação continuada que ocorre nesse espaço.

Com essas narrativas que constituem parte de nosso *corpus*, a intenção foi chegar à compreensão de como os professores interlocutores narram seu entendimento, assim como as ações que mostram a escola como lócus de formação continuada. De fato, as narrativas evidenciaram nuances de que na escola essa formação acontece, pelos estudos individuais e colegiados (semanais, quinzenais ou mensais), pelo compartilhamento de experiências, pelos cursos realizados. Vimos, pois, sem desconsiderar as rarefações narrativas, os dados analisados como evocações do mundo real em que os professores atuam.

Um mundo cheio de contingências, com sua complexidade, sobre o qual os professores foram “econômicos”, se pode empregar este termo para dizer do reduzido volume de experiências significativas em sua narratividade, e que de todo não nega o espaço da narrativa como “possibilidade a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz”, como referem Ramos e Gonçalves. (2000, p. 126-127). A verdade, é que é desse modo como os professores veem e pensam o que fazem, só dizem de sua vida profissional de sua prática, aquilo que decidem falar o que realmente vem a sua lembrança, quem ou o que vai integrar seus escritos autobiográficos.

Portanto, foi possível chegar ao entendimento analítico dos relatos dos professores interlocutores a respeito da escola como espaço de formação, que essa atividade é uma ação real na escola contexto da pesquisa. Mesmo que para alguns “seja uma ação quase nula”, mas para a maioria configura-se em um “processo

organizado e sistematizado”, que pode incidir diretamente na prática pedagógica e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

A compreensão expressa nessas narrativas converge para o pensamento de Nóvoa (1992, p. 29) ao ressaltar a importância da diversificação dos moldes vigentes das práticas formativas, com o intuito de instituir novas relações entre os professores com o conhecimento pedagógico e científico. Afirma, ainda, que as mudanças na prática docente estão intrinsicamente ligadas aos professores e a sua formação e que nenhuma modificação pode passar ao lado de uma “mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola”.

Neste caso, não obstante as narrativas deste eixo contestam pontualmente a realidade compreensiva de cada interlocutor, há um aspecto a ser ressaltado, que converge para os dizeres de Nóvoa (1992), é que a formação continuada que aqui tratamos está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, na condição de um investimento educativo que tem amplo reconhecimento pela comunidade escolar e extra escolar, fato inclusive reconhecido pelos professores interlocutores, o que não quer significar que elogiem o Programa, entretanto o reconhecem, sendo que, em vários casos ou em várias narrativas (Tito, Timóteo, Coríntios, Gálatas, Filemon) a confirmação dessa formação se evidencia.

NOTAS CONCLUSIVAS

Diante do exposto, chegamos ao entendimento, sob o olhar analítico realizado neste estudo, de que essa modalidade de formação alicerçado no contexto do espaço escolar é ainda pouco percebida e colocada em prática pelos que nela atuam, mas que contribui significativamente para reflexão coletiva dos assuntos inerentes à escola, das relações estabelecidas entre todos que fazem esse ambiente educativo, bem como das representações construídas do ser professor e da sua prática pedagógica.

Em nossas conclusões, destacamos/elencamos que sobre a formação continuada no lócus da escola os interlocutores afirmam que esta é uma ação real na Escola Municipal Galileu Veloso, campo da pesquisa, mesmo que esta atividade não se concretize de um

modo sistematizado, mas os momentos em que essa formação se realiza colabora para o aprimoramento da prática pedagógica. Implica reafirmarmos, nesse sentido que a narrativa emprega e entrelaça experiências diversificadas, experiências pontuais dos interlocutores, que em conformidade com suas finalidades, podem indicar (como indicaram) caminhos percorridos pelos sujeitos para dizerem de sua formação, de seus saberes, de suas aprendizagens (compartilhadas ou não) no cenário da escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Portanto, na perspectiva por nós considerada para a finalidade desta pesquisa que ora se conclui (sempre provisoriamente), a narrativa evidencia a trajetória dos desafios que se impõem ao professor ao longo de sua vida.

As narrativas autobiográficas via Cartas Pedagógicas que, neste estudo, lemos, interpretamos, analisamos, considerando o lugar de onde falaram seus autores (professores) permitem acessar um lastro compreensivo que constitui sua trama narrativa, que se converte em caminho possível e passível de ser integrado que no campo particular do estudo que desenvolvemos, representa uma arte que diz sobre o viver a formação continuada no espaço da escola de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 41- 53, 2006.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20.07.2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí. RS: UNIJUÍ, 1998.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século

XIX. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 17 - 33.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 65 - 78.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90 - 113.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A. formação de professores e profissão docente.** (vídeo). São Paulo, 2011. 90 min. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 20.10.2015.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000. p. 123-150.

RIBEIRO, N. M.; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, I. B. et al (Org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2010. p. 79-95.

SOUZA, E.C. MIGNOT, A. C. V. (Org.). PACHECO, D. et alii. **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____: LESSARD, C. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.047](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.047)

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Sullivan Pereira Dantas

Doutor em Geografia (UFC) e Professor dos cursos de Geografia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sullivan.dantas@uece.br

RESUMO

A alfabetização cartográfica tem como proposta metodológica fundamental a formação do sujeito, de produtor de mapas e gráficos a leitor eficiente dessas representações, avançando do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado e leitura de mundo. Segundo Simielli (1998) com uma alfabetização cartográfica eficaz, os alunos tornam-se capazes de fazer uma análise crítica do espaço geográfico através de suas representações. A iniciação da alfabetização cartográfica se dá desde Educação Infantil (Infantil três) e durante o Ensino Fundamental, onde o espaço concreto do aluno é trabalhado e, ao longo dos anos iniciais, se dá uma evolução dos níveis de aprendizagem. Espera-se que a partir do 6º ano o aluno já esteja apto a ler um mapa de forma crítica e consciente, sendo indispensável que haja uma alfabetização cartográfica nos anos anteriores. Diante desta problemática, após um longo período de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19, constatou-se que os alunos do 6º e 7º ano Ensino Fundamental careciam de uma intervenção nos estudos de cartografia, já que a alfabetização cartográfica necessária nos anos anteriores foi prejudicada. Tal constatação levantou a necessidade de oferecer, por meio da extensão universitária, a esses alunos um ensino presencial que se baseie nas metodologias ativas, mais criativas e supervisionadas. Para tanto, foram implementadas

nas aulas de geografia do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental metodologias ativas com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e Geotecnologias no processo de alfabetização cartográfica, utilizando o modelo de rotação por estações e outras ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem de geografia. Concluímos que, além da importância de inserir a temática no cotidiano das aulas de geografia, se dá a importância de abordar a alfabetização cartográfica na formação inicial e continuada dos docentes, fortalecendo assim, a práxis.

Palavras-chave: cartografia escolar, alfabetização geográfica, metodologias ativas, rotação por estação, ensino de geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma problemática: A dificuldade, por parte dos (as) professores (as), de fazer uso da Cartografia enquanto linguagem para ensinar geografia e a percepção do analfabetismo cartográfico nos anos finais do Ensino Fundamental. Foi percebido, através de atividades diagnósticas, que os estudantes dos sextos anos da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, com idade entre dez a doze anos, apresentavam atraso no processo de alfabetização cartográfica, tendo dificuldades de compreenderem as primeiras noções relacionadas à cartografia e a aprendizagem da geografia. Assim surgiu o projeto de extensão universitária intitulado As Geotecnologias e o Processo de Alfabetização Geográfica na Comunidade Escolar da E.M. Odilon Gonzaga Braveza - Fortaleza/CE.

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a discussão sobre a recomposição da aprendizagem da geografia, pós ensino remoto emergencial (ERE), a partir do uso da linguagem cartográfica, diante do cenário de analfabetismo cartográfico diagnosticado nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, a construção desse conhecimento requer métodos e técnicas de ensino/aprendizagem que facilitem a compreensão do estudante, pois o aprendizado da linguagem cartográfica não se dá apenas em uma aula isolada, é um processo longo, que segundo a estrutura teórica do ensino de cartografia na educação básica proposta por Simielli (1999) a alfabetização cartográfica deve-se iniciar desde o primeiro ano, sendo desenvolvida ao longo dos anos iniciais, "pois esse é o momento que o aluno tem que iniciar-se nos elementos de representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar com a representação cartográfica" (SIMIELLI, 2003, p.95).

Todo ser humano deveria saber se localizar e se orientar no espaço, tendo desenvolvido habilidades cognitivas que possibilitem a utilização de um mapa que facilite este trabalho. Isso é um saber que todos deveriam obter no processo de escolarização, tendo a disciplina de Geografia maior responsabilidade nessa formação. Os mapas são instrumentos essenciais de comunicação, não só possibilita a orientação no espaço, como também pode ser uma forma

de linguagem e comunicação de informação de inúmeros fenômenos socioespaciais importantes para a humanidade.

Dessa forma, a representação gráfica de um espaço reduzido possibilita o leitor a obter informações que o ajudarão não só a se localizar no espaço, mas também a compreender suas dimensões, correlacionar fenômenos, fazer uma leitura crítica do espaço geográfico e interagir de maneira propositiva, percebendo suas funções, correlações e outros atributos. Todavia a habilidade de ver, ler, interpretar e fazer mapas não é simples de ser desenvolvida, como dito antes, a escola tem papel fundamental nesse processo, introduzindo todos os estudantes à alfabetização cartográfica.

Sendo assim, percebe-se que o aprendizado da linguagem semiótica é complexa, e o processo de alfabetização cartográfica segue sérias preocupações metodológicas. “A preparação do aluno para a leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos” (ALMEIDA; PASSINI, 1991, p.15). Se tais preocupações forem ignoradas pelos pedagogos, os estudantes chegam aos anos finais, analfabetos cartograficamente, tendo que serem iniciados nesse processo tardiamente pelos professores de Geografia. Ademais, a alfabetização cartográfica é um termo pouco usado entre os professores de geografia, essa ausência se dá por uma série de fatores, dentre eles destaca-se o problema da má formação dos docentes que não são instruídos a se perguntarem do porquê que ensinamos cartografia nas aulas de Geografia.

METODOLOGIA

Um dos maiores gargalos da educação brasileira tem sido promover práticas que fomentem o desenvolvimento de competências mais atuais e transformadoras para o século XXI. Espera-se que estudantes sejam capazes de colaborar, de solucionar problemas, de desenvolver o pensamento crítico, de criar, de imaginar, de ter liderança, agilidade e adaptabilidade.

Segundo Pillon, Techio e Baldessar (2020) a ascensão do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) e o aparecimento de uma nova geração de alunos muda as noções que temos sobre educação e seu cotidiano no ambiente escolar, surge

daí a necessidade de oferecer um ensino presencial que se baseie nas metodologias ativas, de modo a unir os princípios da aprendizagem ativa com características do ensino tradicional. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno a partir da ideia de que o professor é mediador da aprendizagem (SUNAGA e CARVALHO, 2015).

Nesse contexto, a tecnologia por meio dos seus recursos, possibilita o acesso à diversas linguagens e aos múltiplos espaços de informação, na qual, práticas são articuladas e delineadas, no sentido de motivar e desenvolver as capacidades e competências exigidas. Práticas se transformam, rompendo progressivamente com as formas usuais de ensinar e aprender, misturando metodologias e modelos sustentáveis às estruturas das instituições escolares.

Apoiados na perspectiva do construtivismo de Piaget (1975), na qual nos diz que na interação do sujeito com o objeto há o desenvolvimento cognitivo do sujeito, buscou-se aplicar um projeto que os estudantes tivessem interação direta com o objeto estudado, mapas. Segundo Simielli (1999) a alfabetização cartográfica se dá por dois aspectos, sendo o primeiro, a formação do leitor crítico de mapas desenvolvendo o domínio da linguagem cartográfica, e a outra é a formação do mapeador consciente, desenvolvendo a habilidade de se comunicar por meio dos mapas. Para o aluno ser um bom leitor crítico de mapas, é necessário que seja um bom mapeador, elaborando seus próprios mapas.

De acordo com Simielli (1999, p. 98), o processo de alfabetização cartográfica, também supõe o desenvolvimento de noções de: visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências e orientação.

Diante da proposta de execução da pesquisa foram necessários procedimentos metodológicos, voltados ao desenvolvimento das etapas a serem construídas. É de suma importância destacar o cenário flexível da metodologia escolhida, pois dependendo do contexto de aplicação, poderá haver necessidade de reavaliação e reestruturação dos procedimentos metodológicos.

O referencial teórico apresenta os subsídios para que o desenvolvimento da pesquisa aconteça respeitando dos sujeitos

envolvidos, os cenários teóricos apontados como base de reflexão do de pesquisar e diante de uma proposta de execução dos fenômenos observados e construídos durante as intervenções (GIL, 2010, p.27). Para que isso ocorresse foi necessária uma organização metodológica, um percurso a ser seguido, proporcionando o desenvolvimento da pesquisa, pensado da seguinte forma: levantamento bibliográfico e documental, associado aos trabalhos de campo, envolvimento com os sujeitos da pesquisa e articulação com equipamentos públicos envolvidos.

A revisão teórica e documental é composta, prioritariamente, por obras e documentos pertinentes à temática, documentos levantados de acordo com o cenário teórico discutido, buscando trazer questões norteadoras clássicas e discussões contemporâneas do tema estudado. Parte deste está relacionado no item revisão de literatura/referencial teórico exposto no projeto de pesquisa. Tanto o levantamento bibliográfico, quanto documental que foram realizados ao longo do desenvolvimento do projeto, a partir dos seguintes cenários teóricos: Ensino de Geografia e Geotecnologias, Ensino de Geografia e aplicação de métodos no Ensino Fundamental, Metodologias ativas em propostas de rotação por estação no contexto da Educação Geográfica, Planejamento e práticas na geografia escolar, Avaliação de aprendizagem no contexto das metodologias ativas. Para a proposta de trabalhos de campo, perfazendo um cenário de integração Universidade-Escola, por meio do Programa de Extensão Universitária.

Uma vez que se tem como proposta metodológica fundamental a formação do sujeito, de produtor de mapas e gráficos a leitor eficiente dessas representações, avançando do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado, desenvolve-se assim a alfabetização geográfica eficaz. Vale ressaltar que ao está bem consolidada, a alfabetização cartográfica possibilita aos estudantes desenvolver uma estrutura de pensamento por meio das competências sobre conhecimento geográfico, e fazer uma análise crítica do espaço geográfico através de suas representações, compreendendo o mundo de forma mais significativa e reconhecendo-se como sujeitos atuantes no espaço geográfico.

Na aplicação do projeto de pesquisa foi utilizada a Sala de Inovação da escola com os *Chromebooks* para explorar os

instrumentos das geotecnologias, como *Google Earth*, *Google Maps* e outras ferramentas digitais, tais como jogos dinâmicos, implementando assim a ludicidade na aula, buscando meios de tornar o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que esteja em contato direto com o objeto estudado. Inicialmente, foi elaborada e aplicada uma avaliação diagnóstica, que se deu em duas etapas, a primeira foi a aplicação das atividades, por meio da técnica de Rotação por Estações, do Ensino Híbrido, a fim de investigar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, e a segunda foi o preenchimento de um questionário elaborado em conjunto pelos pesquisadores a partir da correção das atividades desenvolvidas em sala, com perguntas estratégicas para poder ter conhecimento do nível de alfabetização cartográfica que os estudantes estavam.

Figura 1 - Estação “Tipos de perspectivas”.



Fonte: DANTAS, 2022.

A aplicação ocorreu no ambiente da Sala de Inovação Educacional da Rede Municipal de Fortaleza, na qual estações de aprendizagem foram utilizadas para entender os principais desafios

que envolvem a compreensão dos elementos básicos da cartografia. Nesse sentido, organizados em equipes, foi solicitado aos estudantes que executassem atividades propostas em cada estação. Havia cinco estações (mesas) na sala, cada uma contendo de cinco a seis estudantes. Em cada estação, eles eram avaliados com alguma atividade aplicada, tidas com desafios propostos a equipe, e tiveram uma média de 15 minutos para terminar esses desafios.

As equipes fizeram um circuito, passando por cada uma das cinco estações. Na primeira estação, denominada de “Tipos de Perspectiva”, os estudantes tiveram que desenhar um cilindro, um cubo e uma pirâmide na visão frontal, vertical e oblíqua. O objetivo dessa atividade era saber se os estudantes sabiam relativizar a posição dos objetos no espaço, e se sabiam representar os objetos em diferentes pontos de vista.

Figura 2 - Estação “Mapa Mental”.



Fonte: DANTAS, 2022.

A segunda Estação foi denominada de “Mapa mental”, com o auxílio de uma legenda e da imagem de satélite do *Google Earth* representando a região circunvizinha da escola, reproduzida nos *chromebooks*, os estudantes fizeram um mapa mental do trajeto de casa para a escola, utilizando os elementos representados na legenda como, a casa, a avenida, a Arena Castelão, o Posto de Saúde, áreas verdes, parte do Rio Cocó que perpassa a região do bairro Boa vista, e a Escola. Os estudantes poderiam utilizar outros elementos do espaço vivido, e visto na imagem de satélite, a legenda serviu como base. O objetivo dessa atividade era avaliar, a partir da representação feita, se o estudante é um bom codificador; se o estudante tem noção de alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), orientação espacial e pontos de referência; se o estudante tem noção de legenda e sabe construir uma; e se o estudante tem noção de proporção e escala.

Figura 3 - Estação “Elementos do mapa”.



Fonte: DANTAS, 2022.

Na terceira Estação, denominada de “Elementos do Mapa”, em equipe, os estudantes destacaram os elementos (título, legenda, escala, orientação, fonte, espaço representado e coordenadas geográficas) do mapa do Ceará, utilizando *post it* e colando no mapa. O objetivo dessa atividade era avaliar se o estudante tem noção de alfabeto cartográfico e elementos do mapa (gramática gráfica).

Figura 4 - Orientação Espacial



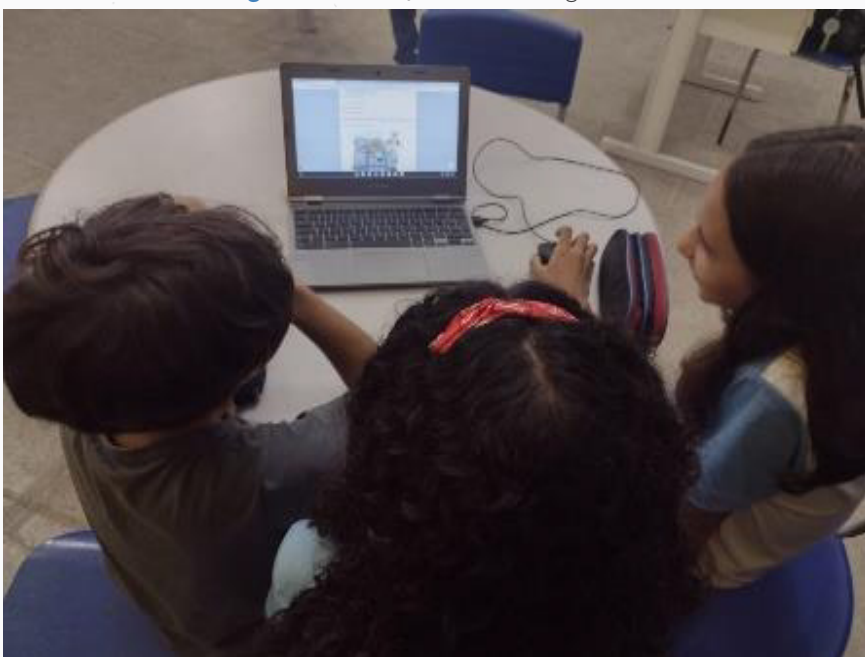
Fonte: DANTAS, 2022.

A estação quatro de “Orientação Espacial”, os estudantes, com o auxílio da rosa dos ventos de papelão, produzida pelos pesquisadores, colocada no meio da sala, os estudantes irão identificar e preencher os nomes dos pontos cardeais e colaterais no “Mapa das mesas da Sala de Inovação”, estando cada mesa (estação) indicando um ponto, de acordo com a rosa dos ventos. Assim, foi avaliado se, através da sala *google*, os estudantes identificam em

qual direção da rosa dos ventos cada mesa da sala está; se tem noção de orientação espacial; se reconhece os pontos cardeais e colaterais; se identifica os elementos representados no espaço real e se o estudante compreende a legenda do mapa.

Já na quinta estação avaliativa, foi desenvolvido um *Quiz*. Utilizando os *chromebooks*, os estudantes responderam um *quiz* lúdico e repleto de representações gráficas e cartográficas, contendo doze perguntas elementares dos conhecimentos cartográficos.

Figura 5 - Estação “Quiz Geográfico”



Fonte: DANTAS, 2022.

Após o circuito avaliativo, os estudantes apresentaram uma grande animação com resultado das equipes, nesse momento final, foi desenvolvida uma breve roda de conversa sobre a dinâmica diferenciada da aula. Vale ressaltar, que ao longo de toda avaliação, foram utilizados alguns recursos didáticos, como: Sala de Inovação; *chromebooks*; lápis de cor; folhas de ofício; rosa dos ventos de papelão; mapa lúdico da sala e legenda, ambos produzidos por meio da plataforma digital “*Canva*”; alguns *post it*; mapa do Ceará, Globo

terrestre, e as plataforma *Google Earth*, para reproduzir as imagens de satélites e *Google Forms* para a elaboração do *quiz*.

A partir da avaliação diagnóstica, e após conhecer o nível da turma, foi constatado que os estudantes estavam no período de desenvolvimento do operatório da alfabetização cartográfica, precisando passar para o estágio intermediário do operatório para chegar ao estágio intermediário formal, de acordo com o esquema de operações mentais preparatórias para a leitura de mapas (PASSINI, 1994). No quadro I, é possível observar as etapas do desenvolvimento do uso operacional da linguagem cartográfica que contribuiu para diagnosticar

Quadro 1: Operações mentais preparatórias para a leitura eficiente de mapas.

Período de desenvolvimento	Operações mentais	Relações Construídas	Elementos Cartográficos
Estágio intermediário do operatório para o formal	Proporcionalidade Horizontalidade Verticalidade	Relações espaciais euclidianas	Escalas Coordenadas geográficas
	Conservação de forma Coordenação de pontos de vista Descentralização espacial.	Orientação espacial Relações espaciais projetivas	Projeções cartográficas Orientação geográfica
Operatório	Inclusão/exclusão Interioridade/ exterioridade Proximidade Ordem Vizinhança	Relações espaciais topológicas	Limites/ fronteiras
Pré-operatório	Funções simbólicas	Relação significativa/ significado	Simbolos/ legenda

Fonte: PASSINI (1994).

Diante desse quadro, foram desenvolvidas intervenções de aulas expositivas com a aplicação de metodologias ativas, ao longo de dois meses, com encontros semanais. Nessas intervenções, o processo de ensino e aprendizagem Geografia foi aplicado, utilizando a linguagem cartográfica como ferramenta. Inicialmente, as

aulas expositivas/dialogadas com uso de slides interativos e, posteriormente, os estudantes farão uso da plataforma *Google*

Earth, *Google Maps*, dentre outras plataformas digitais, para iniciarem o processo de elaboração de mapas, desenvolvendo a leitura e interpretação, confeccionando e construindo maquetes, sempre com ênfase no uso das geotecnologias e fazendo uso da gamificação, para, que assim, se tornassem leitores reflexivos e críticos, capazes de identificar o problema levantado do mapa e, por fim, investigar os caminhos para solucioná-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização do trabalho, analisando o relato da professora responsável pelas turmas, professora I.P.:

[...] “Com a retomada das aulas presenciais era perceptível tanto nas aulas de geografia como nas avaliações diagnósticas as dificuldades que os estudantes tinham em associar os conteúdos com o espaço vivido e de construir os conceitos basilares para aprender geografia, como lugar, território, região, paisagem, espaço geográfico. Além da defasagem observada, era nítida a dificuldade deles espacializar os fenômenos, trazendo prejuízos para avanço das discussões sobre o papel de agente transformador do espaço que é atribuído a eles. Após as intervenções do projeto, na verdade durante o desenvolvimento dele, era nítida a conexão que os estudantes conseguiam fazer com seus conhecimentos sobre a comunidade inserida, além do entendimento mais próxima das associações local e global dos fenômenos geográficos trabalhados.” (PEREIRA. I. 2022)

Nesse relato, observa-se a contribuição do uso da linguagem cartográfica em trazer algumas considerações iniciais sobre a possibilidade de implementar metodologias como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e Geotecnologias no processo de ensino da geografia e da alfabetização cartográfica. Além disso, foi possível oportunizar a implementação da tecnologia na sala de aula, promovendo também a alfabetização e o letramento digital, contribuindo para a inclusão digital dos estudantes do ensino

fundamental II, atendendo o que diz a competência geral cinco da Base Nacional Comum Curricular - BNCC “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

Com o uso de metodologias ativas, utilizando geotecnologias em todo processo, foi visto um entendimento significativo na compreensão dos estudantes a respeito das noções básicas de alfabetização cartográfica como; visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico: ponto, linha e área, construção da noção de legenda, proporção e escala; lateralidade, referências e orientação.

Com o uso de metodologias ativas, utilizando geotecnologias em todo processo, foi visto um entendimento significativo na compreensão dos estudantes a respeito das noções básicas de alfabetização cartográfica como; visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico: ponto, linha e área, construção da noção de legenda, proporção e escala; lateralidade, referências e orientação.

O conjunto dessas estações possibilitou que os alunos comparassem e desenvolvessem as principais noções da cartografia. Um exercício que foi trabalhado de modo individual e em conjunto, como podemos notar na primeira estação denominado “Tipos de Perspectivas”, onde os discentes tinham a oportunidade de observar determinados objetos apresentados pelos professores (Cilindro, Pirâmide e Cubo) e desenhá-los na visão vertical, frontal e oblíqua, relativizando a posição destes no espaço. Foi possível notar que através dessa estação os alunos desenvolveram melhor as concepções das visões oblíqua e vertical, trabalhando com mais ênfase a comparação de imagens bidimensionais e tridimensionais, cumprindo com dois objetivos das noções básicas da alfabetização cartográfica propostos por SIMIELLI (1998).

Imagem 7 - Estudantes realizando a atividade



Fonte: DANTAS, 2022.

Já na segunda estação foi trabalhado a produção de um mapa mental do trajeto que os alunos fazem de casa para a escola, utilizando como base o *Google Earth*. Essa atividade proporcionou aos alunos o contato com alguns elementos básicos que compõem a representação cartográfica, permitindo analisar, também, as representações oblíquas e verticais, reforçando um dos objetivos da Estação 1. Além disso, trabalharam noções de proporção e escala, e elementos do mapa como, legenda e o título. Com isso, os discentes desenvolvem uma maior liberdade nas representações, um entendimento maior sobre o processo de leitura consciente de mapas e participam efetivamente no processo de confecção deles, desenvolvendo, inicialmente, a capacidade de ler criticamente o espaço e mapeá-lo de forma consciente, utilizando a geotecnologia

como ferramenta. O uso das geotecnologias no processo de ensino-aprendizagem estimulou os estudantes de forma significativa, haja vista que apresentaram grande interesse e curiosidade ao explorar os mapas digitais e as imagens de satélites.

Imagem 8 - Estudantes utilizando as geotecnologias



Fonte: DANTAS, 2022.

Na terceira estação, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com o mapa do estado do Ceará, estado onde moram. Além de poderem analisar e reconhecerem diferentes cidades pelas quais já visitaram, puderam identificar na prática como são distribuídos os elementos do mapa (título, legenda, orientação, escala, fonte e espaço representado). Essa atividade também proporcionou uma maior aproximação dos sujeitos (estudantes) com o objeto (alfabeto cartográfico), resultando no desenvolvimento cognitivo a respeito da linguagem cartográfica.

Imagem 9 - Estudantes realizando as atividades



Fonte: DANTAS, 2022.

O uso da sala de inovações foi essencial no processo de desenvolvimento da quarta estação, pois o intuito da atividade foi utilizar o espaço vivido do aluno para desenvolver a noção de orientação, utilizando como base a rosa dos ventos de papelão, confeccionada pelos integrantes do projeto. A mesma foi colocada no meio das sala de aula e foi proposto aos estudantes que identificassem e preenchessem os nomes dos pontos cardeais e colaterais no “Mapa da sala de inovações”, estando cada mesa (estação) indicando um ponto, de acordo com a rosa dos ventos. Nela foram trabalhadas noções de orientação (pontos cardeais e colaterais). Os estudantes identificam e preenchem os nomes dos pontos cardeais e colaterais no mapa das mesas da sala de inovação, estando cada mesa (estação) indicando um ponto, de acordo com a rosa dos ventos. Assim, partiu do pressuposto de que deve ser trabalhado o espaço

vivido, o primeiro espaço que pode ser representado pelos alunos é a sala de aula, por ser comum a todos eles e ao professor (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p. 192). Portanto, foi possível concluir que através do uso do espaço da sala inovações, os estudantes identificaram em qual direção cada mesa da sala estava localizada pela rosa dos ventos, exercitando a noção de orientação espacial através do reconhecimento dos pontos cardeais e colaterais, localizando os elementos representados no espaço real por meio da legenda do mapa.

Imagem 10 - Intervenção na sala de inovações.

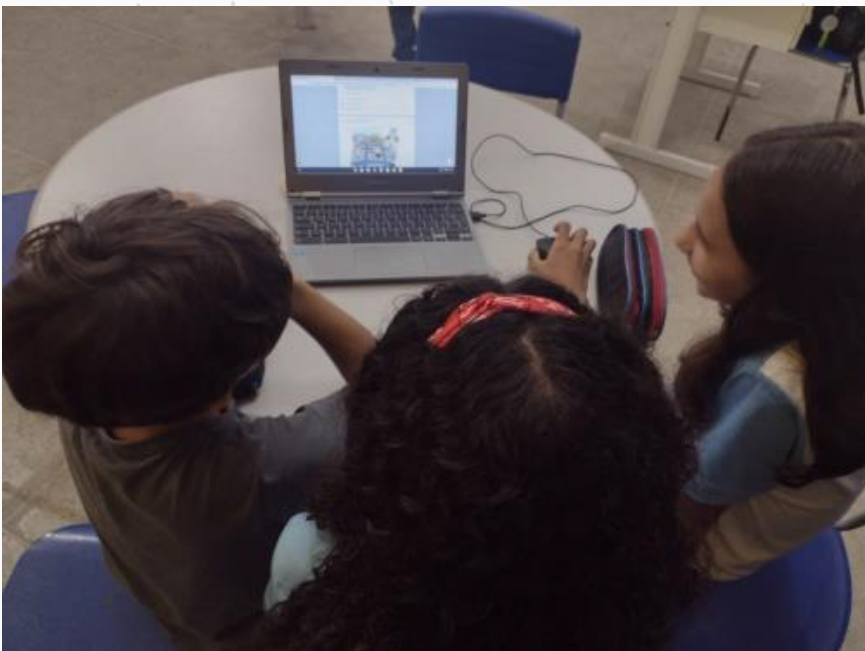


Fonte: DANTAS, 2022.

Na quinta estação, foi possível promover o reforço dos conteúdos primários da alfabetização cartográfica através de jogos digitais (*Quiz*), na qual os alunos comparavam mapas e respondiam questões relacionadas ao assunto, esse exercício fez com que despertasse um senso crítico dos alunos ao analisar, correlacionar e sintetizar essas representações. Além disso, a atividade promoveu a inclusão digital, haja vista que boa parte dos alunos que participaram do projeto moram em áreas de vulnerabilidade socioeconômica

e dificilmente têm acesso a aparelhos digitais. Logo, é de suma importância inserir esses estudantes no mapa de oportunidades do conhecimento tecnológico através da educação geográfica.

Imagem 11 - Estudantes respondendo o QUIZ em equipe



Fonte: DANTAS, 2022.

Por conseguinte é possível afirmar que através de atividades de recomposição da aprendizagem com a utilização de metodologias ativas, utilizando-se do protagonismo estudantil e somando a cultura digital, o trabalho de consolidação do que se aprende e como se aprende é fundamental para aprender geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, com o uso das metodologias ativas, de rotação por estações, nos ajudaram no processo de reaproximação dos alunos nas atividades e no processo de alfabetização cartográfica, também promovendo uma maior autonomia dos discentes, tornando-os seres extremamente participativos e protagonistas na produção de seu próprio conhecimento.

Diante desse quadro, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem contribuem para o ensino da geografia, fazendo com que eles desenvolvam novos conhecimentos, assim, despertando um pensamento crítico do espaço ao seu redor, tornando-os cidadãos atuantes e agentes de transformação do espaço em que vivem. Nesse contexto, a importância de investimentos e ações como projetos de extensão universitária se apresenta como uma das possibilidades de fortalecer a construção de parcerias e contribuir com a sociedade em geral, principalmente na formação de estudantes da escola pública e comunidades vulneráveis.

Como sugestões futuras no campo da pesquisa do processo de alfabetização cartográfica, será lançada aqui a proposta de estudos de métodos avaliativos no processo de alfabetização cartográfica, tanto avaliações diagnósticas e somativas, como também avaliações formativas. Pesquisas nesse segmento ainda são poucas desenvolvidas e seriam de grande valia para o ramo da cartografia escolar, para que assim, seja possível, de maneira mais incisiva, remediar casos como esses destacados na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Paul S. Princípios de Cartografia Básica. Volume 1.s/d. Editora Coordenador.1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FARDO, M. L.A. Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. RENOTE, Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, jul. 2013. LIMA, Marcos. VIDEOGAME E ENSINO: A Geografia nos games. Giramundo, Rio de Janeiro. V. 2, N. 3, p. 79 - 86, jan. / jun. 2015.

PASSINI, Elza Y.; ALMEIDA, Rosangela D.; MARTINELLI, Marcelo. A cartografia para crianças: Alfabetização, Educação ou iniciação cartográfica.1999.

PISSINATI, Mariza C.; ARCHELA, Rosely S. Fundamentos da alfabetização cartografia ensino de geografia. 2007.

sem autor: 18 Jogos - Cartografia e Orientação Geográfica. Fórmula Geo, 2020. Disponível em: . Acesso em: 05/09/2021.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

VEIGA, Léia A.; SILVA, Andressa L. D.; ALIEVI, Alan A. Alfabetização cartográfica: trabalhando com as noções de orientação e localização.2011.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. in:_____(Orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC, 1998. Disponível em /portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. acesso em: 28 jago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: /basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoFundamental_embaixada_site_110518.pdf>. acesso: 18 jan. 2021.

DUDENEY, G.; HOCKL Y, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. São Paulo: Parábola, 2016.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Diálogo Educacional, v. 10, n. 4, p. 47-56, 2003a. Disponível em:/periodicos.pucpr.br/index/.php/dialogoeducacional/arcile/view/ 6419/6323/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campina: Papyrus, 2003b.

_____. Entrevista a Mônica Ferreira Mayrink e Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. Caracol, v. 13, p. 224-233, 2017. Disponível em: /doi.

org/10.11606/issn.2367-9651. v0i13p224-233>. acesso em: 28 jan. 2020.

KOCH, I. A Intera-ção pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

LIBERALI, F. C. O. desenvolvimento reflexivo do professor. *The Specialist*, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

_____. As linguagens das reflexão. In: Magalhães, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: Linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. in: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISSIANI, F.M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: 2015. p. 27-46.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.048](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.048)

AS TICS COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DISCURSOS DOS ESTUDANTES DE LETRAS E PEDAGOGIA DO UNIFIP

Josiane Carla Medeiros de Sousa

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.
Pedagoga. Professora do Centro Universitário de Patos - UNIFIP, josianesousa@fiponline.edu.br;

Maria do Socorro de Lucena Silva

Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.
Professora do Centro Universitário de Patos - UNIFIP, mariasilva@fiponline.edu.br.

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é reconhecer as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como recurso para a formação docente, de forma específica, busca (i) compreender como as tecnologias digitais contribuem para a formação de professores, (ii) elencar as TICs que colaboram para a formação de professores e (iii) analisar os discursos de estudantes de Letras e Pedagogia sobre a importância das TICs nos seus processos formativos. A investigação parte do pressuposto de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação contribuem para a formação docente. Os multimeios digitais estão crescentemente presentes nos ecossistemas educativos e suas utilizações têm proporcionado transformações significativas nos processos de ensinagem. No que diz respeito à formação docente, as TICs podem ser consideradas instrumentos didáticos que contribuem para a construção e ressignificação de saberes e de práticas. Em uma abordagem qualitativa, a metodologia inclui pesquisa bibliográfica e discursos dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia do Centro Universitário

de Patos - UNIFIP. A coleta dos dados ocorreu durante a disciplina de Educação e Tecnologias Digitais, ministrada no semestre de 2022.1. A análise dos discursos mostrou que os estudantes acreditam que as TICs são mecanismos que promovem maior interação entre os sujeitos e potencializam o interesse pela aprendizagem, fortalecendo a busca pela formação contínua diante de fragilidades e potencialidades.

Palavras-chave: TICS, Formação Docente, Estudantes, Letras, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Constantes mudanças acontecem na educação. São inúmeras propostas mobilizadas pelo avanço da tecnologia e que têm direcionado o profissional docente a tomar novos rumos no que se refere à formação e à prática acadêmica. Cada vez mais a qualificação perpassa pela influência das tecnologias educacionais na práxis pedagógica, sendo preponderante a qualificação contínua com foco no acompanhamento dessas mudanças.

Os multimeios digitais estão crescentemente presentes nos ecossistemas educativos e suas utilizações têm proporcionado transformações significativas nos processos de ensinagem. No que diz respeito à formação docente, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) podem ser consideradas instrumentos didáticos que contribuem para a construção e ressignificação de saberes e de práticas.

Sabe-se que muito do que se aprende em termos de computação e meios eletrônicos advêm das práticas autônomas do cotidiano. Mas quando o assunto é ensinar, é necessário estar preparado e habilitado para mediar o conteúdo das aulas através das TIC tendo como objetivo básico a intencionalidade educacional mediada pelos aspectos organizativos, metodológicos e formativos do contexto do planejamento pedagógico.

Através da formação docente é possível desenvolver tais habilidades como o propósito de gerar e compartilhar o conhecimento com a mediação pedagógica das tecnologias. Não é somente ter acesso às mídias e, sim, saber que em relação a cada ferramenta e recurso é possível construir um ambiente favorável, criativo e reflexivo de ensino e aprendizagem.

Com base nesta pragmática o objetivo deste trabalho é reconhecer as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como recurso para a formação docente, de forma específica, busca compreender como as tecnologias digitais contribuem para a formação de professores, elencar as TICs que colaboram para a formação de professores e analisar os discursos de estudantes de Letras e Pedagogia sobre a importância das TICs nos seus processos formativos.

A investigação parte do pressuposto de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação contribuem para a formação de professores. Em uma abordagem qualitativa, a metodologia inclui uma pesquisa bibliográfica e discursos dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia do Centro Universitário de Patos - UNIFIP.

A coleta dos dados ocorreu durante a disciplina de Educação e Tecnologias Digitais, ministrada no semestre de 2022.1. O referencial teórico é fundamentado em autores como Tardif (2002), Leal (2004), Freire (1996), Castells (1999) e Morin (2011), além de outros pensadores que colaboram com a formação do trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e Pedagogia também serviram de fundamentação.

A análise dos discursos mostrou que os estudantes acreditam que as TICs são mecanismos que promovem maior interação entre os sujeitos e potencializam o interesse pela aprendizagem, fortalecendo a busca pela formação contínua diante de fragilidades e potencialidades.

METODOLOGIA

Em uma abordagem qualitativa, a metodologia inclui pesquisa bibliográfica e discursos dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia do Centro Universitário de Patos - UNIFIP. A coleta dos dados ocorreu durante a disciplina de Educação e Tecnologias Digitais, ministrada no semestre de 2022.1. O referencial teórico é fundamentado em autores como Tardif (2002), Leal (2004), Freire (1996), Castells (1999) e Morin (2011), além de outros pensadores que contribuem com a formação do trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e Pedagogia também serviram de fundamentação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formulação do saber é um momento de ampliação do aprendizado ativo que tem como característica a percepção motora e reflexiva. Em tempos de sociedade globalizada a construção do conhecimento ultrapassa os pressupostos do tradicionalismo e

focaliza a formação docente para um trabalho voltado à práxis transformadora, interativa e plural.

É o que propõe (TARDIF, 2002, p. 128) quando fala em priorizar a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”, apoiada necessariamente em uma visão de mundo, de homem e sociedade. O autor afirma que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de carreira profissional.

Para (LEAL, 2004, p. 2) o saber-fazer “é sobretudo saber. Ser um educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, assumindo o compromisso de formar alunos para serem sujeitos, participantes e autores da história”. É necessário não só conhecer a ciência, mas ter uma essência de educador, voltando-se para a vida e para as ilusões e utopias de forma mais global. Este conceito vem a ser reforçado com as palavras de (FREIRE, 1996, p. 95) ao dizer que “o processo educativo pode ser criativo, um momento de prazeres, sabores e saberes, rumo a uma formação transformadora”, através de conhecimentos e habilidades construídos e adquiridos durante sua trajetória.

O conhecimento é um processo socialmente e historicamente construído perpassando pela corrente sociointeracionista de Vygotsky (2001, p. 38), que retrata que através da interação do sujeito com o outro, torna-se possível a reunião dos conhecimentos já sistematizados e o reconhecimento de sua posição histórica, ao mesmo tempo em que esse mesmo sujeito se reconhece como participante do processo histórico de produção do conhecimento, conforme explica Myriam Krasilchik em *Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média* (2012).

(PERRENOUD, 2000, p. 139) alerta para a redefinição do papel docente onde “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender, concentrando-se na criação, na gestão e a regulação das situações de aprendizagem”. É o caso de uma busca contínua pela formulação dos saberes docentes, tendo como alicerce as reflexões coletivas e individuais, a interação com o outro e a soma de experiências. Em tempos de globalização, da Sociedade em Rede e das Tecnologias da Informação e da Comunicação, ensinar vai mais além do que receber e transmitir estes conteúdos.

O papel desafiador do professor no contexto da cibercultura é garantir a interação dos saberes com os alunos e despertar neles o interesse pelo conhecimento. O saber dos docentes está relacionado com a pessoa e a identidade construída por eles, com a sua experiência de vida em consonância com a história profissional, sendo composto por vários saberes provenientes de diversificadas fontes, onde a relação dos docentes com os saberes não se restringe a um papel de mera transmissão dos conhecimentos já constituídos e sim de interação com o outro e com o mundo através de uma educação dialética.

Tardif (2013) afirma que sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, podendo definir o saber do professor como um saber plural, composto por saberes advindos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferentes, como apresenta Tardif (2013).

Uma das competências exigidas hoje para a formação e atuação dos professores é a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O modo como a tecnologia constrói a forma como pensamos e nos comunicamos tem sido trabalhado por vários pesquisadores da área da educação.

Uma das referências mais conhecidas são os estudos de Marshall McLuhan (1974), pontuados nas tecnologias comunicacionais como agentes de transformação das relações com culturas, sociais e também de comportamentos humanos. Ele afirma que os meios de comunicação seriam extensões do homem e provocam mudanças no contexto social. De acordo com McLuhan (1974), o estudo dos suportes de comunicação como o rádio, a televisão e a Internet mostram dados e mudanças inerentes à transformação da sociedade como um todo.

A definição de TICs é realizada com base nos recursos tecnológicos surgidos da Era da Informação ou Sociedade em Rede por (CASTELLS, 1999; 2003), sendo criadas globalmente a partir

da década de 1960. Também utiliza a nomenclatura “rede” para designar estas relações e define a internet como “um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”.

No decorrer da evolução tecnológica, o ser humano sempre buscou novas formas de estar informado e de comunicar com o outro. Através destes veículos as mensagens eram mediadas com o objetivo de favorecer o processo de conhecimento do Homem. As mediações hoje são mais complexas no sentido de que as pessoas são menos passivas. Através da internet é possível uma interconexão planetária por meio de uma velocidade inédita no campo educacional.

Considera-se as tecnologias informacionais, que produziram uma Revolução Tecnológica, conectando o mundo através da informação, gerando modificações interessantes em vários eixos da sociedade, inclusive no que diz respeito à educação e à formação docente. Morin (2011) afirma que educar é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.

O professor precisa desenvolver competências baseadas no saber ouvir e promover o pensamento crítico e reflexivo dos alunos frente às situações que são vivenciadas por eles. Para utilizar todo este interesse pelas tecnologias na escola, o professor precisa se planejar levando em consideração três aspectos para o ensino mediado pelas TIC: os Aspectos Organizativos, Metodológicos e Formativos, segundo propõe o professor Caetano (2015) em seu estudo sobre “Tecnologia e Educação: quais os desafios?”

Quadro 1 – Planejamento de atividades com tecnologia

Tipologia dos Aspectos	Algumas recomendações
Organizativos	O trabalho com computadores deve fazer-se em grupos reduzidos; O professor deve situar os computadores de forma a que possa ver todos os alunos e os respectivos monitores; Os recursos tecnológicos devem estar posicionados de forma a não perturbar a fácil mobilidade de todos na sala de aula.

Tipologia dos Aspectos	Algumas recomendações
Metodológicos	Preparar atividades que potencializem o trabalho em grupo; Distribuir o tempo das atividades de modo que todos os alunos consigam trabalhar com os equipamentos; Preparar atividades suficientes para distribuir aos alunos que terminem em primeiro lugar; Preparar atividades que desenvolvam a criatividade nos alunos.
Formativos	O professor deve familiarizar-se com os equipamentos e os softwares com que os alunos vão interagir; O professor deve conhecer os desenvolvimentos da tecnologia; O professor deve conhecer os softwares educativos que vão sendo lançados no mercado de forma a analisar as suas potencialidades.

Fonte: Cabero (2006 apud CAETANO, 2015, p. 302)

Fazendo uma análise do Quadro 1, vê-se necessário planejar as aulas para o uso das tecnologias seguindo os aspectos de organização proporcionando um número razoável de recursos didáticos por alunos, para que não fiquem grandes grupos concentrados em um único recurso ou ferramenta, o que pode ocasionar na falta de concentração e conversas paralelas.

Os dispositivos eletrônicos devem estar dispostos em um espaço adequado para que os estudantes possam se locomover com facilidade e o professor tenha acesso visual de toda a atividade a ser desenvolvida, seja presencial ou remota. A metodologia deve ser baseada em tarefas que estimulem a integração e a criatividade dos alunos. O professor precisa garantir um revezamento entre os recursos, ou seja, todos os alunos precisam fazer parte da atividade utilizando todos os recursos.

Os alunos que terminarem primeiro devem ter uma outra atividade a desenvolver para que não fiquem “soltos” e propícios à dispersão da aula. E, por fim, o aspecto formativo, que pode ser considerado o centro da atividade mediada pela tecnologia, quando o professor precisa estar apto e familiarizado com os equipamentos e softwares disponíveis aos alunos, acompanhando as mudanças e novidades de programas com potencialidade pedagógica e a sua forma de utilização.

Dentro de sua pesquisa Lemos (2011 apud CAETANO, 2015, p. 300) afirma que “os professores reconhecem que os alunos estão mais motivados e atentos quando os recursos tecnológicos são

usados na sala de aula”, o que determina a necessidade de estudos que promovam a reflexão acerca da práxis docente com o intuito de ensinar tendo as TIC como recursos didáticos e ferramentas mediadoras do conhecimento.

Com a utilização das tecnologias é possível que os estudantes se motivem ao aprendizado mediado pelo docente que atua com o papel de um facilitador do ensino e da aprendizagem. Com a utilização das TICs, o professor deixa de ser o centro transmissor de informações e passa a desempenhar o papel de mediador do processo, permitindo a cada aprendente explorar suas potencialidades, resultando em um ambiente capaz de oferecer conexões individuais e coletivas.

O conhecimento passa a ser construído e não mais exigido, resultando em uma educação mais crítica, autônoma e criativa. De acordo com Vygotsky (1998), todos podem aprender, mas é necessário que a interação entre os sujeitos e a oferta de novas metodologias e recursos colaborem para episódios de dificuldades.

O contexto educacional já vinha sendo ressignificado com a utilização das tecnologias como recurso didático. Em meio à pandemia, houve um avanço significativo da necessidade dos professores em buscarem qualificação para garantirem a continuidade dos processos escolares de forma remota.

Para Oliveira (2009) a contemporaneidade apresenta como condição novas relações entre a educação, o trabalho e a tecnologia, direcionando a necessidade de um projeto educativo voltado para profissionais com perfis diversos em uma sociedade globalizada. Sobre a formação docente mobilizada pelas TICs, o trabalho intelectual dos professores é inerente às relações culturais e ideológicas, sendo esta qualificação demandada por um mercado profissional extremamente competitivo.

No processo de formação de professores é preciso buscar um aprendizado crítico para que no futuro possam contribuir com a socialização de informações de forma democrática junto aos seus educandos. Neste paradigma as Tecnologias da Informação e da Comunicação oferecem novas trilhas para a ensinagem. Novas formas de ensinar e aprender. Como recurso didático é possível elencar aplicativos que geram interação e protagonismo na construção do conhecimento, Ambientes Virtuais de Aprendizagem,

ecossistemas que unificam conferências síncronas de aulas, atividades e avaliações em um único espaço, redes sociais e sites de pesquisa, fontes de compartilhamento e discussão sobre temas do conteúdo programático.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação e Pedagogia, Brasil (2006), as atividades docentes compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”. Com relação ao curso de Letras não é diferente.

As Diretrizes em Brasil (2001) orientam que o formando precisa “ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”. Os documentos norteadores de ambos os cursos apontam para a necessidade de uma formação docente preocupada com o desenvolvimento de competências tecnológicas por parte dos futuros educadores. Diante dessas diretrizes é necessário que o professor domine a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, mas não apenas como um ato mecânico dos recursos e sim a da sua potencialidade para uma aprendizagem significativa.

Para isso, cada professor precisa encontrar a forma que mais se identifica integrando as tecnologias aos seus procedimentos e estratégias metodológicas, visando a intencionalidade educacional do processo pedagógico, (BEHRENS; MASETTO; MORAN, 2006). Para (ALMEIDA; ALONSO; VIEIRA, 2003, p. 153), “as ferramentas tecnológicas, sejam elas, computadores, vídeos, softwares e internet”, podem auxiliar no despertar e na condução da práxis formativa de estudantes, independente da graduação por meio da criatividade e de forma dinâmica e mais colaborativa, promovendo o protagonismo discente.

Desta forma, as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem contribuir com a formação de professores no que tange à aprendizagem mediada pela interação, cooperação e ressignificação de práticas, sobretudo na diversidade metodológica tão necessária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina de Educação e Tecnologias tem como objetivo reconhecer o processo epistemológico relacionado à educação e a mobilização das tecnologias digitais. De forma específica busca compreender os conceitos relacionados à mediação tecnológica digital e ao processo educacional, fomentar conhecimentos e habilidades para a atuação docente mediada pelas tecnologias digitais e desenvolver formação docente com referência à cultura da tecnologia digital.

O componente curricular é ofertado para as turmas integradas de Licenciatura em Letras e Pedagogia do Centro Universitário de Patos - UNIFIP. As aulas acontecem remotamente. O cronograma dos encontros é dividido entre síncronos e assíncronos. Nos momentos síncronos acontece o contato da professora com os estudantes por meio de conferências via Google Meet. Através de uma aula expositiva e dialogada, os atores do processo (professora e estudantes) debatem e discutem sobre temas previamente apresentados por meio da metodologia de Sala de Aula Invertida.

Antes do encontro síncrono são disponibilizados os materiais didáticos de cada aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No UNIFIP utiliza-se o Moodle. Na sala de aula virtual da disciplina o estudante encontra: o Plano de Desenvolvimento da Disciplina - PDD, composto pelo Plano de Ensino, Cronograma de Aulas e Quadro Avaliativo; Fóruns de Discussão, Roteiros de Aulas, Unidades de Aprendizagem - UAs, que são trilhas formadas por textos, vídeos e infográficos que colaboram no entendimento sobre os conteúdos trabalhados de forma síncrona e assíncrona, culminando com a realização de exercícios.

Durante o semestre 2022.1 foram utilizados o Padlet: uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia. Foi produzido pelos estudantes um espaço com as fragilidades e potencialidades das tecnologias digitais para o processo educacional. Também foi utilizado o Wordwall: plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Neste caso, foi criado um jogo na "roda giratória" quando os estudantes foram divididos em

dois times que jogaram com base nos conceitos e autores discutidos na disciplina.

Por último foi apresentado o Jamboard como ferramenta pedagógica. Trata-se de um quadro interativo desenvolvido pela Google. Na oportunidade, os estudantes produziram os roteiros dos seminários que foram apresentados no último dia de aula. Nas três plataformas trabalhadas, os alunos desenvolveram a compreensão das temáticas trabalhadas em sala, a cooperação e interação no manuseio das ferramentas e a busca pela intencionalidade educacional destas tecnologias aplicadas à disciplina. Os discursos que seguem são dos estudantes de Letras e Pedagogia que relatam a experiência do componente curricular:

Quadro 2 - Discurso dos estudantes de letras

[...] as tecnologias contribuem bastante para a minha formação no curso de Letras, colaborando para meu processo de aprendizagem e futuramente na sala de aula [...] busco pesquisar sobre os conteúdos que os professores ministram em sites especializados e aplicativos que me ajudam a interpretar ainda mais as temáticas trabalhadas [...] os grupos de WhastApp e redes sociais me ajudam a interagir com os professores e colegas de sala sem precisar estar no presencial [...] o Ambiente Virtual de Aprendizagem é um espaço que consigo ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores e realizar as atividades sem que eles estejam fisicamente presentes, facilita bastante pois faço dentro dos horários que tenho mais disponibilidade, a única dificuldade é quando a internet cai [...] as Unidades de Aprendizagem são pilulas de conhecimentos que aproveitamos para revisar e fixar o conteúdo trabalhado pela professora durante os encontros síncronos. [...] no início foi muito difícil trabalhar com o Jamboard. Eu construía um quadro e minha colega apagava. Mas com o tempo acostumamos a trabalhar no mesmo ambiente sem desfazer o trabalho do colega [...] as tecnologias nunca vão tomar o espaço do professor, vejo como um recurso didático a mais para o nosso processo de formação.

Fonte: Padlet (2022)

De acordo com os discursos dos estudantes de Letras, as tecnologias da informação e da comunicação contribuem para o processo de formação e mais adiante para a prática profissional, conforme já comentado por Tardif (2013). Eles buscam desenvolver o protagonismo discente através de pesquisas em sites específicos na internet para obter mais fontes sobre os conteúdos ministrados em sala, os aplicativos também são considerados ferramentas interessantes para a aprendizagem.

De acordo com o Comitê Gestor da Internet, 83% dos usuários que frequentam a escola ou universidade realizam atividades ou pesquisas escolares na internet. Sobre a comunicação e interação com outros estudantes e professores, os discursos apontam o WhatsApp e as redes sociais para promover o relacionamento pela virtualidade, princípio discutido a luz de Castells (1999). Principalmente no período de pandemia, estes aplicativos foram de extrema importância para a continuidade das conversas e trocas, seja de esfera pessoal ou profissional.

Quando se reportam ao AVA, os estudantes relatam a facilidade em acessar e realizar as atividades pelo tempo que o material fica disponível, mas reclamam sobre a internet. Um dos pontos de maior fragilidade dentro do processo de formação dos professores, são os sinais limitados de internet que travam, não carregam ou não colaboram para que os recursos disponíveis como vídeo conferências e download de arquivos sejam feitos, desmotivando o aluno na hora da aprendizagem.

Os estudantes se reportam às Unidades de Aprendizagem como sendo pequenas parcelas de conhecimento que complementam o conteúdo visto na aula. As UAs são dispostas por meio do repositório de conteúdo Sagah - Grupo A e compõem a carga horária EaD das disciplinas híbridas do UNIFIP. O jamboard é citado pelos discursos dos estudantes apresentando dois lados, o do desafio de trabalhar ao mesmo tempo várias pessoas editando um documento, o que muitas vezes gera o risco de um apagar o feito do outro, mas também estimula a cooperação, a interação em equipe e a criatividade. Por fim os discursos mostram o reconhecimento de que mesmo com as tecnologias sendo cada vez mais necessárias para a formação de professores, alguns fatores externos contribuem para a efetivação do processo.

Quadro 3 - Discurso dos estudantes de pedagogia

[...] vejo as tecnologias como recursos que colaboram com a minha formação enquanto estudante hoje e no futuro vão me auxiliar para ser uma educadora inovadora [...] Como eu trabalho durante o dia, a realização das aulas pelo computador às sextas durante à noite e nos sábados pela manhã facilitam bastante a minha aprendizagem. Durante a semana quando eu tenho tempo, acesso a plataforma virtual do UNIFIP e faço as atividades passadas pela professora [...] Tenho uma grande dificuldade em estudar pela internet, uso um celular de baixa qualidade, como moro na zona rural, minha internet nem sempre está prestando, prefiro ir logo para o presencial [...] Foi muito divertido aprender utilizando a roda giratória, além de trabalhar o conteúdo da aula, nos animamos com os desafios que a roda entregava [...] acredito que mesmo depois que passar todo esse momento de pandemia, ainda assim vamos continuar utilizando as TICS elas ajudam também nas aulas presenciais a ficar mais dinâmico.

Fonte: Padlet (2022)

Os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia reconhecem que as tecnologias auxiliam na formação de hoje como discentes e no futuro como educadores, realidade apresentada por Moran (1998). A disciplina em questão é trabalhada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA que segundo os alunos colabora no sentido da flexibilidade de tempo já que o conteúdo e atividades ficam disponíveis para o acesso 24h por dia, facilitando principalmente para quem trabalha. Atividades realizadas de forma colaborativa como uma gamificação mobilizada pelo Wordwall com a roda giratória dos conteúdos trabalhados, gera engajamento e interesse pelas temáticas, além de promover trabalho em equipe.

Várias são as potencialidades apresentadas pelos estudantes de Pedagogia sobre a utilização das TICs para a formação docente, mas também existem fragilidades, principalmente no que diz respeito ao sinal de internet, fato também relatado por estudantes de Letras e os dispositivos. O Comitê Gestor da Internet mostra que 38% dos estudantes tiveram dificuldade para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade de conexão da internet durante a pandemia. Os estudantes apresentam dificuldade em acompanhar as aulas online através de celulares de baixa qualidade. No momento das aulas síncronas expositivas e dialogadas não existe reclamação por parte dos estudantes, mas quando é necessário a realização de alguma atividade, fica mais difícil desenvolver por meio da pequena tela do celular.

Nestes casos o notebook ou computador de mesa é visto como dispositivos mais confortáveis para uso. É notório que com a pandemia, conforme foi visto em CGI.BR (2022), a utilização das tecnologias digitais foi uma das saídas para que as aulas continuassem. Os encontros presenciais já foram retomados, mas alguns estudantes acreditam que mesmo com o retorno presencial, algumas metodologias que utilizam de recursos tecnológicos vão continuar sendo desenvolvidas pela dinamicidade, flexibilidade e interação que estas ferramentas promovem para um potencial número de pessoas que buscam qualificação.

Com base nos discursos dos estudantes é notório afirmar que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade construída por eles, com a sua experiência de vida em consonância com a história profissional, sendo composto por vários saberes provenientes de diversificadas fontes, onde a relação dos docentes com os saberes não se restringe a um papel de mera transmissão dos conhecimentos já constituídos e sim de interação com o outro e com o mundo através de uma educação dialética.

Esta formação acontece cotidianamente e está alicerçada nas experiências, relações e vivências, de forma contínua diante dos desafios apresentados diariamente por meio de afinidades com novas turmas, com os colegas professores, na autorreflexão sobre a sua práxis docente, das situações de conflito e de crise, enfim das experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir sobre os saberes e práticas docentes é um ato complexo diante da variedade de informações e aprendizados, que as pessoas vão se apropriando durante toda a sua vida pessoal e profissional. As experiências, as rotinas, a práxis cotidiana, os relacionamentos construídos em torno de convivências com seres humanos de características tão distintas, e a velocidade das transformações sociais e tecnológicas requerem do professor um movimento constante, em busca da didática que motive os alunos à tão esperada vontade em aprender.

Ensinar na Sociedade atual é buscar aprender diariamente. É unir e equilibrar a educação clássica às novas metodologias

utilizadas por meio de recursos cada vez mais interativos, criativos e dinâmicos, a exemplo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Consideradas um conjunto de métodos e ferramentas usuais na denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento, as TIC têm como características a interatividade, a utilização de redes de dados e o uso e manutenção de equipamentos que, quando acessados, possibilitam agilizar, digitalizar e compartilhar vários tipos de conteúdos. Cada vez mais é cobrado que os professores busquem formas inovadoras de desenvolver o ensino através de metodologias voltadas para o uso de meios que favoreçam a didática e o rendimento escolar, como aplicativos, sites, redes sociais, entre outras ferramentas.

Nessa perspectiva, as Tecnologias da Informação e da Comunicação são consideradas recursos didáticos que podem diversificar o trabalho do professor e despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos teóricos transmitidos, através das aulas expositivas em paralelo com a utilização da convergência destas mídias.

Mesmo sendo uma tendência educacional, o uso das TICs no cenário escolar, ainda apresenta desafios consideráveis para que o professor venha a inserir em seus planos de aula metodologias voltadas para o ensino mediado pelas tecnologias, devido à precária infraestrutura das escolas, residências e a falta de investimento em qualificação continuada.

Através da formação docente é possível desenvolver tais habilidades como o propósito de gerar e compartilhar o conhecimento com a mediação pedagógica das tecnologias. Não é somente ter acesso às mídias e, sim, saber que em relação a cada ferramenta e recurso é possível construir um ambiente favorável, criativo e reflexivo de ensino e aprendizagem.

A partir dos objetivos propostos identificamos que os saberes docentes são formados de forma construtivista e histórica, baseada nas experiências pessoais e profissionais das professoras participantes da pesquisa. Estes saberes são utilizados pelas professoras em consonância com os conteúdos teóricos comentados nas aulas expositivas contextualizadas, sendo recorrente esta prática para o desenvolvimento da disciplina.

A análise dos discursos mostrou que os estudantes acreditam que as TICs são mecanismos que promovem maior interação entre os sujeitos e potencializam o interesse pela aprendizagem, fortalecendo a busca pela formação contínua diante de fragilidades e potencialidades.

Refletir acerca da necessidade de uma admissão crítica dos sujeitos contemporâneos na sociedade do conhecimento e a responsabilidade da comunidade escolar em evidenciar maior interesse com o tipo de formação docente, necessária para a mediação de conteúdos e informações, necessitam ser cada vez mais pauta de discussão em estudos relacionados ao professor e a intenção educacional, tendo as TIC como ferramentas de ensinagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. et. al. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

ALMEIDA, M. E. B de; ALONSO, M.; VIEIRA, A.T. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEHRENS, M. A; MASETTO, Marcos. T; MORAN, J. M.I; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Letras**, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

CAETANO, L. M. D. **Tecnologia e Educação: quais os desafios?** Educação. Santa Maria. V.40. n.2 - p. 295-310, 2015.

CGI.BR. **Pesquisa online com usuários de internet no Brasil. [livro eletrônico] TIC Covid -19**. Cultura Comércio eletrônico Serviços públicos

on-line Telessaúde Ensino remoto Teletrabalho. 4ª Edição. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. 2,1 Mb; PDF.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999. v. 1.

KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

JAMBOARD. Disponível em: <https://jamboard.google.com/>. Acesso em 08 de jul.de 2022.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORAN, J. M. **Desafios da Internet para o Professor**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/desafio.htm> (1998). Acesso em: 10 jul. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. H. A. **Tecnologia e trabalho intelectual docente na universidade**. Guanapari: Ex Libris, 2009.

PADLET. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>. Acesso em 08 de jul.de 2022.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAGAH. Soluções Educacionais Integradas. Disponível em <https://catalogo.grupoa.education/login>. Acesso em 08 de jul.de 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em 08 de jul.de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.049](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.049)

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Ana Paula dos Santos Teodoro

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, ana.teodoro@ichca.ufal.br

Fernanda Lays da Silva Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, fernanda;lays@cedu.ufal.br

Walter Matias Lima

Doutor em Educação (Filosofia e Educação) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, waltermatias@gmail.com

RESUMO

O pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar, empresarial e gestão educacional. Dessa maneira, o currículo do curso de Pedagogia ganha um caráter mais técnico, buscando atender essas novas especificidades, o que algumas vezes, diminui o valor à filosofia nesse contexto, provocando uma "fragmentação de componentes curriculares" (PEDRA, 1993), o que dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal identificar os estudos científicos sobre o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades. Assim, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, optando pelas bases *Scopus* (da Elsevier), *SciELO*, *Springer Link* e *ACM Digital Library*. Após feito refinamento de busca, restaram apenas três artigos que apresentam

as particularidades do ensino de filosofia nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de países como Chile, Espanha e Turquia. Portanto, os resultados mostram uma carência de investigações sobre o lugar que ocupa a filosofia na formação de pedagogos e pedagogas, e também apontam a inexistência de artigos que contemplem a questão a nível de Brasil, evidenciando a necessidade de se realizar mais análises neste campo de investigação.

Palavras-Chaves: Filosofia; Pedagogia; Reorganização curricular.

INTRODUÇÃO

A importância do ensino de filosofia na educação gira em torno do fato de que o pensamento filosófico se caracteriza pela produção conceitual, pela busca de algo por si mesmo por meio da especulação, examinando e analisando com cuidado (SANTOS e BONIN, 2018). Dessa maneira, como a educação e toda a sua complexidade é o objeto de estudo da Pedagogia (Libânio, 2001), é imprescindível o ato reflexivo no ser humano enquanto sujeito educando, para que o mesmo se torne alguém preparado para a vivência em sociedade.

Santos e Bonin (2018) salientam ainda que a função essencial de componentes curriculares como Filosofia da Educação consiste em acompanhar, criticamente, a atividade educacional de forma a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Em outras palavras, é a manutenção de um constante exercício reflexivo acerca do processo educacional.

O curso de Pedagogia qualifica o indivíduo para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005).

Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC¹, atualmente existem no Brasil 5.274 cursos de graduação superior em Pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial, fazendo deste um dos cursos superiores mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras.

Mühl e Mainardi (2017) explicam que a presença da filosofia no currículo do curso da Pedagogia, no Brasil, nunca foi muito representativa. Porém, em razão da importância que a filosofia teve no desenvolvimento do pensamento ocidental, ela sempre foi incluída

1 CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan 2022.

no rol das disciplinas dos “fundamentos”, como base da formação dos pedagogos.

No entanto, no texto “Dialética da Colonização”, ao se explicar como a educação brasileira foi sendo usada pelo mercado e pelo estado, Bosi (1992) afirma que na década de 1960, uma das medidas oficiais do governo foi a retirada da disciplina de filosofia do currículo dos cursos médios e seu quase desaparecimento do nível superior, inibindo a reflexão teórica e crítica por excelência, crucial para formação do ser humano. Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, também trouxe mudanças na organização curricular dos cursos de nível superior no país, retomando a presença das ciências humanas e sociais para a formação de profissionais em Pedagogia.

Atualmente, o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico, buscando atender novas especificidades, diminuindo o valor à filosofia nesse contexto (OLIVEIRA, 2016).

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto como apenas uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos passando a ser entendido como um conjunto de conhecimentos que é histórica e socialmente construído, além do que, implicado em relações de poder.

Desse modo, sendo uma construção social dos homens, o currículo como afirma Pedra (1993, p), “é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação, faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura”.

Assim, a problematização dessa pesquisa baseia-se em análises desenvolvidas por autores como Oliveira (2016) e Albuquerque (1998), os quais apontam uma reorganização curricular brasileira nos últimos anos, cuja tendência generalizante secundariza as disciplinas de fundamentos como Filosofia da Educação em favor de disciplinas técnico-pedagógicas. Nesse sentido, a preocupação não é com os fins da educação, mas sim com a seleção de disciplinas consideradas significativas para formar tecnicamente o professor para atuar nas diversas áreas profissionais da Pedagogia como indica, por exemplo, OLIVEIRA (2016). Essa fragmentação curricular

dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas.

Portanto, trabalhos desenvolvidos por autores como Vieira (2010), Albuquerque (1996), Pimentel (2014), Santos (2003) e Quillici Neto (2001) mostram que disciplinas, como Filosofia da Educação tem sido objeto de investigação em algumas universidades brasileiras.

Em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, intitulada “Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia”, Vieira (2010), tendo como referência o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, buscou analisar a possibilidade de a disciplina Filosofia da Educação contribuir para que os educandos construam sua autonomia.

Já Albuquerque (1996), em sua dissertação de mestrado “Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade”, investigou 30 Programas de Filosofia da Educação de 10 universidades públicas brasileiras, analisou 18 curriculum vitae dos professores que ministravam a disciplina e entrevistou cinco deles.

Por sua vez, Quillici Neto (2001) em pesquisa denominada “O ensino da Filosofia da Educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo – 1988-1998”, objetivou apresentar a prática de Filosofia da Educação nas graduações de Pedagogia do Estado de São Paulo, analisando os objetivos, os conteúdos e as bibliografias de 13 instituições.

Em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, Pimentel (2014) defendeu a pesquisa “Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos”. O trabalho teve como objetivo analisar de que forma a disciplina de Filosofia da Educação era ministrada no interior dos cursos de Pedagogia de uma Universidade Estadual da Bahia.

A pesquisa concluiu que em relação ao perfil profissional do Pedagogo, os cursos de Pedagogia da universidade promoveram suas reformulações curriculares, implementadas a partir de 2011,

com o objetivo de se adaptarem às orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Porém, os professores responsáveis em ministrar as disciplinas de Filosofia da Educação não participaram da comissão de reformulação curricular, e assim, foi evidenciado que um docente entrevistado ainda não se desvinculou do perfil anterior, antes da reformulação curricular, enquanto que os demais professores não apresentam clareza ou desconhecem o perfil que o curso deseja formar. Portanto, tal fato demonstra que as DCN do Curso de Pedagogia não influenciaram de forma mais significativa o planejamento dos planos de curso da Filosofia da Educação (PIMENTEL, 2014).

Pimentel (2014) destaca que quanto aos objetivos, os resultados do estudo apontaram que um dos professores do curso pretende possibilitar o acesso e a apropriação das teorias dos filósofos e educadores, que representam diferentes concepções educacionais; um outro professor apresentou objetivos mais amplos, carecendo de maior e melhor precisão ou especificidade; já outro docente estabeleceu como objetivo instrumentalizar o estudante a questionar em que medida os clássicos da filosofia influenciam a pedagogia contemporânea. Logo, a autora concluiu que tais objetivos demonstram certa distância entre o arcabouço teórico da disciplina com as questões provenientes da realidade em que o aluno em formação irá se deparar e, assim, parece não existir iniciativa em cotejar os referenciais das teorias com a prática vivenciada no interior da escola básica (PIMENTEL, 2014).

Santos (2003), em pesquisa denominada “A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990”, pela Universidade Tuiuti do Paraná, caracterizou as particularidades da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFPR.

O autor fez análise da legislação que configurou a Filosofia da Educação como componente curricular no curso de Pedagogia, dos conteúdos e objetivos adotados, e a identificação da bibliografia discriminada nos planos de ensino.

Os resultados do estudo mostraram que entre 1978 e 1983, a disciplina de Filosofia da Educação foi organizada semestralmente em Filosofia da Educação I, II e III, com quatro horas semanais para

cada uma delas. Foram analisados 6 planos de ensino de Filosofia da Educação I, 5 planos de Filosofia da Educação II, e 6 planos de filosofia da Educação III (SANTOS, 2003).

O autor também concluiu que nos três primeiros anos da década de 1970, a disciplina foi orientada pelas correntes filosóficas Tomismo e Neotomismo. A partir daí, os conteúdos da disciplina sofreram a influência das correntes Existencialismo, Pragmatismo e Fenomenologia. Já em meados do final da década de 1990, nota-se ainda a presença de conteúdos marcados pelo Tomismo. Observou-se ainda que alguns conteúdos e parte da bibliografia indicada nos planos de ensino dizem mais respeito às disciplinas História da Educação e Sociologia da Educação. A análise dos objetivos da disciplina Filosofia da Educação desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná sugere uma identificação quanto à identidade da disciplina e de seu papel na formação do profissional de educação (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo principal identificar os estudos científicos sobre o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades. Com o intuito de contemplar a investigação, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: (P1) Quais são as características do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referências bibliográficas? (P2) Quais são as disciplinas de filosofia existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades? (P3) Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?

Nesse viés, utilizaremos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) por meio do software de pesquisa *Start*, na qual buscaremos em várias bases de dados estudos sobre as possíveis relações entre filosofia, pedagogia e educação, na tentativa de traçar o cenário mundial sobre as pesquisas em torno dessas temáticas.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se baseiam nas discussões de autores como Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.30) quando afirmam que “a pesquisa é um conjunto de

processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”.

Nessa perspectiva, para a realização desta pesquisa optou-se pela modalidade qualitativa, tendo em vista que, conforme Yin (2016), ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse porque os outros métodos tendem a ser limitados por impossibilidade de estabelecer as necessárias condições de análise, indisponibilidade de uma série de dados suficientes, falta de abrangência de variáveis ou por dificuldade de extrair uma amostra adequada de entrevistados. Logo, a investigação qualitativa envolve estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem.

A pesquisa será descritiva e explicativa, já que os estudos descritivos servem para analisar como se manifesta um fenômeno e seus componentes e os explicativos querem encontrar as razões ou as causas que provocam certos fenômenos (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013), elementos característicos à análise do ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia.

Dessa maneira, considerando o objetivo proposto, de início fez-se necessário a seleção de um banco de dados relevante para viabilizar a pesquisa bibliográfica e a análise correspondente. No presente artigo, optamos pelas bases *Scopus* (da Elsevier), *Scielo*, *Springer Link* e *ACM Digital Library*.

O levantamento nas bases de dados foi realizado em 01/09/2020 e os *Strings* inseridos nas buscas foram: *philosophy AND pedagogy AND “philosophy of education”*. Como recurso metodológico, utilizamos a ferramenta online *Start* (State of the Art through Systematic Reviews) para facilitar a análise de conteúdo dos artigos encontrados.

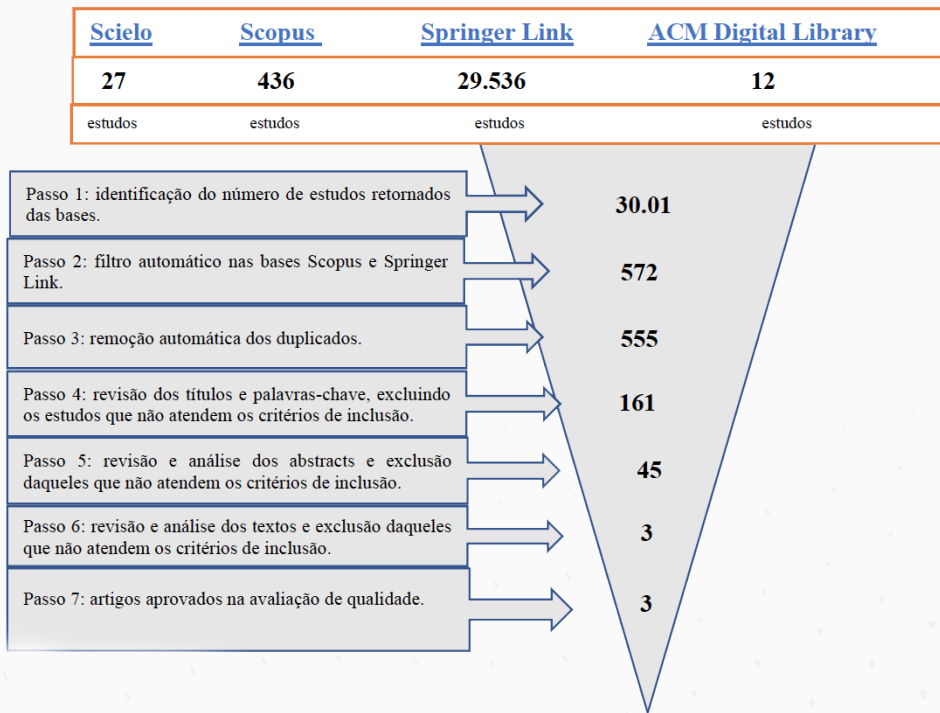
Para a seleção dos artigos, foram priorizados critérios de inclusão e exclusão. Os Critérios de Inclusão definidos foram: pesquisas sobre disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia (universidades ou faculdades); pesquisas que dialoguem sobre filosofia da educação nos cursos de Pedagogia; investigações sobre a relação filosofia e Pedagogia no nível superior; trabalhos disponíveis na internet e de acesso livre; artigos avaliados por pares. Já os Critérios de Exclusão

foram: pesquisas repetidas; pesquisas que apresentem somente o protocolo; pesquisas que não apresentem características das disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia.

Os artigos encontrados foram exportados nas bases de dados pesquisadas por meio de arquivos BibTex e posteriormente importados ao programa *Start*. Vale destacar que os trabalhos da base SpringerLink tem funcionalidade somente para exportação para o formato csv. Dessa forma, os arquivos foram convertidos para bib através de um projeto em python chamado *Springer_csv2bib16*.

Para selecionar os estudos, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos, conforme o Figura 1.

Figura 1: Etapas e estratégias de seleção de estudos



Fonte: Autores, 2020.

Conforme demonstrado no Figura 1, na primeira busca de dados, encontramos 30.011 trabalhos, sendo 436 na *Scopus* (da Elsevier), 27 na *Scielo*, 29.536 na *Springer Link* e 12 na *ACM Digital*

Library. Diante do alto número de obras encontradas nas bases *Scopus* e *Springer Link*, viu-se a necessidade de refinamentos de busca.

Na base *Scopus*, como estratégia de refino de busca, foram aplicados filtros quanto ao tipo de trabalho científico, priorizando somente artigos de acesso livre e publicados a partir do ano 2000, sendo encontrados 37 obras.

Já na base *Springer Link* foram aplicados os seguintes procedimentos de filtros: selecionado apenas trabalhos pertencentes a disciplina Educação e as subdisciplinas Filosofia Educacional e Filosofia da Educação, somente artigos, e publicação a partir do ano 2000, sendo encontrados 496 trabalhos científicos.

De tal modo, após os refinamentos, ao todo foram encontrados 572 obras, sendo 37 na *Scopus*, 27 na *Scielo*, 496 na *Springer Link* e 12 na *ACM Digital Library*.

Como é possível perceber no gráfico 1, 87% dos documentos encontrados foram na base de dados *Springer Link*, seguido pela *Scopus* com 6%, pela *Scielo* com 5% e pela *ACM* com apenas 2%.

O próximo passo foi a exclusão de pesquisas duplicadas, onde foram encontradas 17 obras.

Na fase seguinte foi feita a revisão dos títulos e palavras-chave, excluindo os estudos que não atenderam os critérios de inclusão. Aqueles que não existiam dados suficientes, foram deixados para a próxima etapa. Em tal fase, 394 artigos foram excluídos, indo 161 para a etapa subsequente.

O próximo passo foi a revisão e análise dos abstracts e exclusão daqueles que não atenderam os critérios de inclusão. Aqueles que não existiam dados suficientes, foram deixados para a próxima etapa. Nessa fase foram excluídos 116 artigos, restando 45.

Passou-se para a revisão e análise dos textos e exclusão daqueles que não atenderam os critérios de inclusão, fase em que ao todo foram descartados 42 artigos, restando apenas 3.

Leitura de 45 artigos completos, nos quais passamos a considerar os critérios de avaliação de qualidade, atribuindo-os relevância como "Sim", "Parcialmente" ou "Não", buscando artigos científicos que respondessem a seguinte questão: O estudo traz características sobre ensino de filosofia enquanto disciplina curricular no contexto do curso de Pedagogia?

Nessa perspectiva, se excluiu os estudos com resposta de critério “Não” e “Parcialmente”, sendo um total de 42 títulos, restando apenas 3 aceitos, os quais apresentaram características acerca do ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1 apresenta os dados gerais dos 3 artigos encontrados na Revisão Sistemática de Literatura, com Títulos dos Trabalhos e Tradução para o português, Identificação dos Autores, Ano e País de Publicação.

Tabela 1: Dados gerais dos artigos

ARTIGO 1	Título	Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado
	Tradução	Filosofia da Educação e pedagogia do ensino na formação de professores. Estudo de caso, percepção do aluno
	Autor(es)	Luis Rodrigo Camacho Verdugo, Hernán Morales Paredes
	Ano publicado	2020
	País	Chile
ARTIGO 2	Título	Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present
	Tradução	Filosofia da educação como disciplina acadêmica na Turquia: o passado e o presente
	Autor(es)	Hasan Ünder
	Ano publicado	2007
	País	Turquia
ARTIGO 3	Título	Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects
	Tradução	Filosofia da educação na Espanha no limiar do século 21 - origens, contextos políticos e perspectivas
	Autor(es)	Gonzalo Jover
	Ano publicado	2001
	País	Espanha

Fonte: Autores, 2020.

Os autores Verdugo e Paredes (2020), apresentam os resultados de uma pesquisa oriunda da Universidade Católica de Santísima Concepción, Chile, publicada pela Revista Educación, da Universidad de Costa Rica. Teve como objetivo conhecer a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a disciplina de Filosofia da Educação. Foram realizadas entrevistas com 18 estudantes, cujos resultados mais relevantes indicam um problema motivacional dos alunos para o estudo da filosofia em geral. No entanto, também mostram uma percepção positiva quanto à necessária permanência filosófica no projeto curricular de formação, apontando a necessidade de aprimorar os recursos didáticos utilizados pelos professores, bem como estratégias de ensino que auxiliem especificamente os alunos de Pedagogia a desenvolver habilidades reflexivas, reconhecendo a relevância de propor um ensino específico de filosofia.

Os autores destacam a importância da aprendizagem em filosofia entre os graduandos por esta permitir que os mesmos desenvolvam aspectos atitudinais como ser pessoas melhores, citando Kohan (2010, p.30) ao afirmar que:

A filosofia como ciência, propõe um instrumento teórico para ser crítico e pró-ativo, tenta superar as aparências de realidade -incluindo a dos dados verificáveis-, a Deus, à história, ao psiquismo, ao bem, etc. ... O que a Filosofia pretende nos ensinar? Em primeiro lugar que somos humanos e, portanto, como podemos ser melhores pessoas, também nos oferece a possibilidade de elaborar um projeto de vida de acordo com a nossa vocação e com uma direcionalidade para melhorar a história; ensina-nos a viver não como dados ou figuras, mas como um ser de valores que pode dar mais de si; abre nossos olhos para superar as aparências e questionar o dogmatismo rígido.

Nessa perspectiva, Boavida (2006); Fullat (2000) explicam que o ensino da Filosofia permite a aprendizagem e a articulação de conhecimentos que, a partir da pesquisa, possibilitam o avanço de certos aspectos intelectuais próprios e a aquisição de outros para compreender os objetos de estudo.

De tal modo, o que se ensina, como se ensina, e como os alunos aprendem, torna-se de suma importância no trabalho do professor, devendo instigar nos alunos o sentido de responsabilidade sobre

sua própria aprendizagem. Assim, Cortés (2015); Cerletti (2008) salientam a necessidade de uma didática da Filosofia pertinente ao cenário social atual, uma vez que a Filosofia pode contribuir no nível educacional da formação profissional para encontrar o caminho adequado para responder às mudanças que ocorrem no mundo atual.

Verdugo e Paredes (2020) citam Moreno (2013) para trazer informações sobre fatores que podem influenciar a aprendizagem do aluno, demonstrando que a filosofia tem sido, com frequência, censurada por ser um luxo, um hobby ou um conhecimento que não é bom para nada. Destacam que talvez haja nessas falas o estigma que advém dos maus professores da aula de Filosofia, da pouca formação na disciplina ou da falta de compreensão da Filosofia como conhecimento e reflexão fundamentais sobre o homem.

Já Ünder (2007) explica o estado passado e presente da filosofia da educação como disciplina acadêmica nos cursos de graduação de Pedagogia, História da Pedagogia e Filosofia da Educação na Turquia. O autor apresenta dois períodos paralelos às relações internacionais turcas: antes e depois da Segunda Guerra Mundial, destacando informações sobre a posição e as formas da filosofia da educação nos currículos, a prevalência relativa das abordagens, os problemas e as perspectivas futuras, visto que o ensino está em processo de discussão quanto à sua relevância, diante da existência de opiniões sobre a retirada da disciplina do currículo.

Dessa maneira, conforme Bu`yu`kdu`venci (1991) na Turquia se evidencia uma tradição da filosofia analítica da educação. O autor critica as abordagens científicas, pragmáticas e positivistas da educação, e evidencia uma confusão nos usos dos conceitos educacionais nos livros didáticos, pois segundo ele, existe falta de pensamento filosófico. Bu`yu`kdu`venci (1991) adota a filosofia como uma atividade crítica.

Ünder (2007) declara que os impactos dos estudos e discussões acerca da filosofia e de filósofos na educação tem sido muito limitado na Turquia, pois não foram eficazes no pensamento educacional e na determinação das políticas educacionais nos últimos tempos.

Para Ünder (2007) os livros de filosofia da educação não são citados por pesquisadores educacionais, da mesma forma que os

filósofos da educação não tiveram influência sobre órgãos como o Conselho de Instrução e Educação do Ministério da Educação Nacional e o Conselho de Educação Superior, que tomam a maior parte das decisões sobre questões educacionais. Nesse viés, Ertürk (1997) afirma que a formulação das políticas educacionais no país passou a depender quase exclusivamente das convicções subjetivas de funcionários que receberam autoridade, ou daqueles acadêmicos com quem eles têm relações pessoais ou ideológicas.

Nesse sentido, as alterações feitas são inspiradas ou exigidas por sistemas educacionais de outros países considerados bem-sucedidos e por organizações internacionais como o Banco Mundial, ou são exigidas por acordos assinados com a Organização das Nações Unidas (ONU) ou a União Europeia (EU), o que tem permitido efeitos positivos entre os alunos (ÜNDER, 2007).

O autor destaca ainda que em 2006 a filosofia da educação, por exemplo, ganha uma revida pois os currículos dos programas de formação de professores foram revisados pela primeira vez desde 1998, dando lugar no currículo para filosofia da educação - e para outras disciplinas fundamentais como história da educação e sociologia educacional.

Por sua vez, Jover (2001) centra-se na evolução e situação da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica vinculada aos estudos universitários do curso de Pedagogia na Espanha, delineando alguns pontos que podem revelar o rumo e o significado que a Filosofia da Educação assumiu no contexto mais amplo da evolução social e política do país.

Jover (2001) explica que Fullat (2000) afirma que a Filosofia da Educação consiste em um questionamento sobre o que se diz e se faz nas esferas da educação e da pedagogia. Por sua vez, o que caracteriza a pedagogia é o caráter normativo de seus enunciados, que ela desenvolve conforme os dados colhidos pela ciência e peneirados pelo juízo acertado sobre o que é bom para o ser humano. Assim,

A filosofia não se preocupa em como ensinar, nem com o quê, nem em qual meio, nem para qual sujeito psicobiológico; em questão é, por exemplo, quem é a pessoa que está sendo educada em termos metaempíricos, o que é a educação e para que serve. Do ponto

de vista tecnológico e científico, essas são perguntas inúteis e impertinentes. No entanto, sua relevância é inegável, a menos que a tarefa do educador, por mais científica e tecnológica que seja, também seja tola e absurda (FULLAT, 2000, p. 13).

Dessa maneira, contextualizando os 3 artigos encontrados, averiguamos que em relação a P1 que se refere a seguinte pergunta: “Quais são as características do ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referenciais bibliográficos?”, foi identificado que os três estudos respondem a esse questionamento, uma vez que trazem discussões sobre os conteúdos curriculares do ensino de filosofia, levando em consideração as particulares de cada um dos países em que as pesquisas foram realizadas.

No artigo “Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: Estudio de caso, percepción del estudiantado”, por exemplo, os autores citam Ferrer (2018) explicando que o ensino de Filosofia está em processo de discussão e análise no Chile quanto à sua importância, visto que foram apresentadas opiniões sobre a eliminação da disciplina de filosofia do currículo escolar. De tal modo, a pesquisa empírica realizada com graduandos de Pedagogia mostrou a necessidade de mudar os moldes de se ensinar a disciplina, manifestando a urgência de uma didática que permita compreender de forma mais profunda os textos, tanto as correntes filosóficas, quanto os postulados que se ensinam como parte dos requisitos básicos do assunto.

No artigo “Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present”, Ünder (2007), destaca que a referida disciplina começa a aparecer nos currículos de formação de professores somente após a introdução da divisão americana de estudos educacionais na Turquia, em 1953, e que em 1998 foi excluída dos currículos das escolas de preparação de professores, e a revisão do currículo de 2006 inseriu a mesma novamente nas matrizes curriculares. Estudiosos defendem que a disciplina pode aprofundar e estender a concepção democrática da educação na Turquia e também existem concepções que mostram o surgimento de problemas causados pela modernização no país, como otomanismo, islamismo, turquismo, ocidentalismo e kemalismo. O autor

ainda afirma que os estudos de filosofia e de filósofos na educação tem sido muito limitado no país e que livros de filosofia da educação não são citados por pesquisadores educacionais.

Já no artigo “Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects”, Jover (2001) deixa claro que a Filosofia da Educação na Espanha estar começando a experimentar novas linguagens que podem ser inseridas na revisão do movimento de identidade, onde as novas abordagens recaem no denominador comum das tendências narrativas, chave para a qual é a ideia de um eu contextual, histórico e biográfico. O autor destaca que as tendências vão em direções diferentes, mas inter-relacionadas: a construção narrativa da identidade e o repensar do significado educacional da experiência de leitura, a recuperação da memória histórica pela educação e o sentido de alteridade, e o uso pedagógico de histórias de vida e modos de se ver e ver o outro.

Ao se referir a P2, definida como: “Quais são as disciplinas de filosofia existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades?”, constatamos que nos três artigos encontrados há a presença da disciplina Filosofia da Educação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. No entanto, o currículo do curso vem passando por reorganizações. No caso da Turquia, por exemplo, Ünder (2007), explica que em 1998 a referida disciplina foi excluída do currículo, mas em 2006 foi incluída novamente.

Em relação à P3 denominada: “Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?”, constatamos a presença de apenas 3 artigos que investigam o tema na formação do pedagogo, revelando a carência de trabalhos científicos que contemplem a questão. Um deles foi classificado como do tipo estudo de caso qualitativo exploratório e os outros dois como do tipo pesquisa qualitativa descritiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta RSL buscou fazer o levantamento das investigações já realizadas sobre a relação Pedagogia e Filosofia, tendo se optado

por análises no repositório de bases de dados como *Scopus*, *Scielo*, *Springer Link* e *ACM Digital Library*.

Os *Strings* inseridos nas buscas foram: philosophy AND pedagogy AND “philosophy of education”, com o auxílio metodológico da ferramenta online *Start* (State of the Art through Systematic Reviews) para facilitar a apreciação de conteúdo dos artigos encontrados.

A elaboração da RSL nos permitiu ter uma visão global das pesquisas na área, tendo encontrado apenas três artigos que atendessem os critérios estabelecidos, e assim, o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Portanto, os trabalhos encontrados demonstram as particularidades do ensino de filosofia enquanto disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de países como Chile, Espanha e Turquia.

Diante disso, os resultados da pesquisa também apontam a inexistência de artigos que contemplem a questão no nível de Brasil, evidenciando a grande necessidade de se realizar mais análises neste campo de investigação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BOAVIDA, J. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. **Revista Española de Pedagogía** 64(234), 205-226. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo online disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam**

o **Curso de Pedagogia no país**. e-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan 2022.

CERLETTI, A. **La enseñanza de la filosofía como problema pedagógico**. Buenos Aires: Editorial Zorzal. 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BU"YU"KDU"VENCI, S. **Eg ĩitim felsefesine giris**, [Introduction to philosophy of education]. Ankara: Savas , Yayınları. 1991.

CORTÉS, G. **Sobre la necesidad de la enseñanza de la Filosofía**. Actas, 3(1), 193–216. 2015.

ERTU "RK, S. The question of philosophy of education in Turkey. In G. Yıldıran, & J. Durnin (Eds.), **Recent perspectives on Turkish education: An inside view** (pp. 93–98). Bloomington, Ind.: Indiana University Turkish Studies Publications. 1997.

FULLAT, O. **Filosofía de la Educación**, Síntesis, Madrid. 2000.

JOVER, GONZALO. Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects. **Studies in Philosophy and Education** 20: 361– 385. <https://doi.org/10.1023/A:1011855312033>. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê?. 12 Edição – São Paulo: Cortez, 2010.

Kohan, W. **Filosofía**, la paradoja de aprender y enseñar. Buenos Aires: Zorzal. 2010.

KUNDERA, M. O lugar da filosofia da educação. In: PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 6ª Edição. Editora Vozes: Petrópolis-RJ. 1999.

MORENO, A. Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Revista Ciencia y Tecnología**, 12(1), 27-42. 2013.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. **A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva**. *Filosofia e Educação [RFE]* – Volume 9, Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro de 2017 – ISSN 1984-9605 – p. 7-22.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino da filosofia da educação no curso de pedagogia. **Revista Margens Interdisciplinar**. [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, maio 2016. ISSN 1982-5374.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2014.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adélcio Machados dos; BONIN, Joel Cezar. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 23, N. 27, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.16850>.

SANTOS, Marcio Dolizete Mugnol. **A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

ÜNDER, Hasan. Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present. *Stud Philos Educ* (2008) 27:405–431

DOI 10.1007/s11217-007-9049-z. **Springer Science**, Business Media B.V. 2007.

VERDUGO, Luis Rodrigo Camacho; PAREDES, Hernán Morales. Filosofia de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. **Revista Educación**: Costa Rica. vol. 44, núm. 1, 2020. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092006> DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>.

VIEIRA, M. de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo**: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia. 2010. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.050](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.050)

ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE ALAGOAS

Bruna Gabriela Cavalcanti Guerra Lessa

Doutora pelo Curso de Ciência Política da Universidade de Salamanca – Espanha, gabicavalcanti18@hotmail.com Autor principal;

Edlene Cavalcanti Santos

Professor orientador, Doutora pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, edleneufal@gmail.com

RESUMO

Em Alagoas a discussão sobre a criação da Escola Normal foi pausada por diferentes governos. Os presidentes provinciais reconheciam os problemas da educação e apontavam à necessidade de se investir na formação dos professores. A partir disso, esse artigo objetiva refletir sobre as práticas e saberes circulado na legislação do ensino, nos discursos dos intelectuais que pensavam a Instrução Pública especialmente a Escola Normal em Alagoas. Trata-se de um estudo historiográfico produzido sobre a Escola Normal Maceioense e procura recuperar a história percorrida por essa instituição, na perspectiva da ação por esta desenvolvida. Nascidas no século XIX ao nível de modestas escolas primárias, sobretudo, no conteúdo a ser ensinado, as Escolas Normais foram aos poucos incorporando um conteúdo didático-pedagógico. Para fundamentar a pesquisa, recorreu-se como referência aos autores Souza (2008), Costa (1871), Espíndola (1866) entre outros, e a documentos oficiais como relatórios, Leis do Império. O ideário escolanovista as marcaria definitivamente, deslocando a ênfase de seu currículo para as denominadas “ciências da educação”. O artigo aborda questões relativas à consolidação e expansão das

Escolas Normais como instituições formadoras do magistério para a escola primária, evolução de sua organização geral e curricular na formação do professor das séries iniciais.

Palavras-chave: Caminhos históricos, Formação de professores, Escola Normal.

INTRODUÇÃO

Esse artigo trás um recorte da tese¹ de doutorado que trata “A matemática para a formação de professores da escola normal maceioense: *geometria como um saber profissional, (1860 – 1930)*”. Os trabalhos historiográficos produzidos sobre a Escola Normal em diversos estados brasileiros procuram recuperar a história percorrida por essa instituição, a perspectiva da ação do Estado, ou seja, da política educacional por ele desenvolvida. A partir disso, esse artigo objetiva refletir sobre as práticas e saberes circulados na legislação do ensino, nos discursos dos intelectuais que pensavam a Instrução Pública especialmente a Escola Normal em Alagoas. Trata-se de um estudo historiográfico produzido sobre a Escola Normal Maceioense e procura recuperar a história percorrida por essa instituição, na perspectiva da ação por esta desenvolvida. Nascidas no século XIX ao nível de modestas escolas primárias, sobretudo, no conteúdo a ser ensinado, as Escolas Normais foram aos poucos incorporando um conteúdo didático-pedagógico. Em Alagoas a discussão sobre a criação da Escola Normal foi pautada por diferentes governos. Os presidentes provinciais reconheciam os problemas da educação e apontavam à necessidade de se investir na formação dos professores. A partir disto, foram aos poucos incorporando um conteúdo didático-pedagógico. O ideário escolanovista as marcaria definitivamente, deslocando a ênfase de seu currículo para as denominadas “ciências da educação”, dessa forma, tornaram-se imprescindível refletir sobre as práticas e saberes circulado na legislação do ensino, nos discursos dos intelectuais que pensavam a Instrução Pública, sua organização geral e curricular para a Escola Normal de Alagoas.

Tendo em conta um cenário de dificuldades sócio-políticas e culturais da época, em que Alagoas recém-independente de Pernambuco, passa a ser Capitania pelo alvará em 16 de setembro de 1817, e logo depois, Província. Como as demais Províncias

1 SANTOS, E. C. A matemática para a formação de professores da escola normal maceioense: *geometria como um saber profissional, (1860 – 1930)*// Tese doutorado em educação. Universidade Federal Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2019.

imperiais, Alagoas também se encontrava à mercê de um desarticulamento da educação, sendo possível perceber nos textos dos documentos provinciais produzidos na época, as “fallas²”, à preocupação em evidenciar o assunto “Instrução Pública”³ (LIMA 2009). Nesse contexto, Alagoas apresentava no período imperial um quadro escolar dos mais desanimados, não se diferenciando das demais províncias brasileiras. As instalações escolares eram inadequadas, o número de escolas era reduzido, se comparado ao da população. Além disso, não havia mobiliário adequado e o material didático era restrito. De acordo com Costa (1931, p. 23),

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo o conforto, [...] Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário em algumas era antiqüíssimo, em outras era o próprio mobiliário modestíssimo do professor [...].

Nesse período, em Alagoas, quase não havia prédios públicos disponíveis para a educação escolar. As aulas, em sua maioria, eram ministradas em casas alugadas ou em casas próprias dos professores, sem a devida adequação para a atividade de ensino para as quais o poder público tinha que custear. Com efeito, diz Vilela (1980, p. 13): “[...] a situação das salas de aula, restritas a exíguos espaços tomados das casas alugadas, onde vivem o professor e toda a sua família, pois, o que ele recebe, a título de ajuda, não lhe permite alugar outro prédio que destine exclusivamente, a escola”. Paralelamente a esse cenário, vale acrescentar que à falta de interesse dos professores, pelo magistério primário, estava atrelada à questão salarial, pois “acontece geralmente com os minguados ordenados, que percebem os professores de instrução primária, sejam a causa da falta de concorrência de um pessoal habilitado

2 Falla - Relatório com que abriu a segunda sessão ordinária da Assembléia Legislativa da Província das Alagoas, o Presidente da mesma Província Dr. Antonio Tiburcio Figueira em 10 de Janeiro de 1836.

3 Entende-se por instrução pública ou ensino público, aquele que é ministrado nos estabelecimentos oficiais, que são organizados e mantidos pelo governo em suas várias instâncias: municipal, estadual e nacional. No caso do Império Brasileiro, dividido entre províncias e governo geral.

para ocupar as cadeiras do ensino popular, escrito pelo Jornal das Alagoas, 6 de setembro de 1870, n. 2, p.1”.

A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Vilela (1982) o processo de formação de professores em Alagoas manteve algumas similaridades com o da maioria das províncias do Brasil. Inicialmente, o presidente da província alagoana, Rodrigo de Souza da Silva Pontes, em 1837, “insiste na ideia de enviar um professor à Corte para praticar o método Lancaster ou mútuo e, mais tarde, criar-se uma escola normal”. No entanto, esse método em Alagoas não se propagou, pois com a ideia da criação da Escola Normal haveria uma preparação mais específica para o magistério (VILELA, p. 43, 1982).

Destarte, em 1864, a legislação da Província oficializa a criação da Escola Normal de Maceió, pela Resolução 424, de 18 de junho, sancionada pelo então vice-presidente Roberto Calheiros de Mello. Mello ressaltava que a instrução e a educação deveriam caminhar juntas. Essa Resolução era composta de 24 artigos, tratando do nº 1 a 18 e dos 20 a 24, da diretoria da Instrução Pública, ensino primário, etc. O artigo 19, que pela sua importância histórica, ora transcrevemos, é todo dedicado à Escola Normal:

“Art. 19 – O Governo estabelecerá na capital uma escola normal de instrução primária em que se ensinarão, em curso de dois anos, o desenho linear e todas as matérias exigidas na presente lei para o ensino primário, além dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas.

§ 1º: A aritmética, geometria prática, gramática nacional e análise dos clássicos da língua portuguesa e as noções gerais de geografia e de história do Brasil serão ensinadas pelos respectivos lentes do Liceu, pelo que não poderão ter aumento de ordenado nem de gratificação. Todas as demais matérias serão ensinadas pelo professor da Escola Normal.

§ 2º: O professor da Escola Normal será de livre nomeação do Governo e perceberá o ordenado de um conto e quinhentos mil réis anuais.

§ 3º: A escola estará sob a imediata inspeção do Governo e do inspetor de estudos.

§ 4º: O Governo fornecerá ao professor, além da casa apropriada, na qual deverá funcionar também o Liceu, para melhor comodidade dos lentes e do ensino, todos os instrumentos, livros, modelos e mais objetos que foram precisos para os exercícios.

§ 5º: O professor desta escola organizará um regulamento em que especificará o programa do ensino, a política e economia das escolas, os castigos e a duração dos exercícios e o submeterá à aprovação da congregação do Liceu, da qual deverá ser membro, e esta aprovação será levada ao conhecimento do governo por intermédio do inspetor dos estudos.

§ 6º: A classificação das matérias da escola normal deverá ser feita pelo professor, aprovada pela congregação do Liceu.

§ 7º: Ninguém poderá matricular-se na Escola Normal, não sendo maior de 16 anos e não se mostrando, em exame, instruído na leitura e na escrita.

§ 8º: A aprovação plena obtida pelos alunos da Escola Normal no fim do curso, dá-lhes a preferência rigorosa, havendo igualdade de exame no concurso, para todos os empregos públicos provinciais, e muito principalmente para o professorado, provando, em todos os casos, a sua moralidade por atestação do professor da Escola Normal, da câmara municipal e do inspetor de estudos.

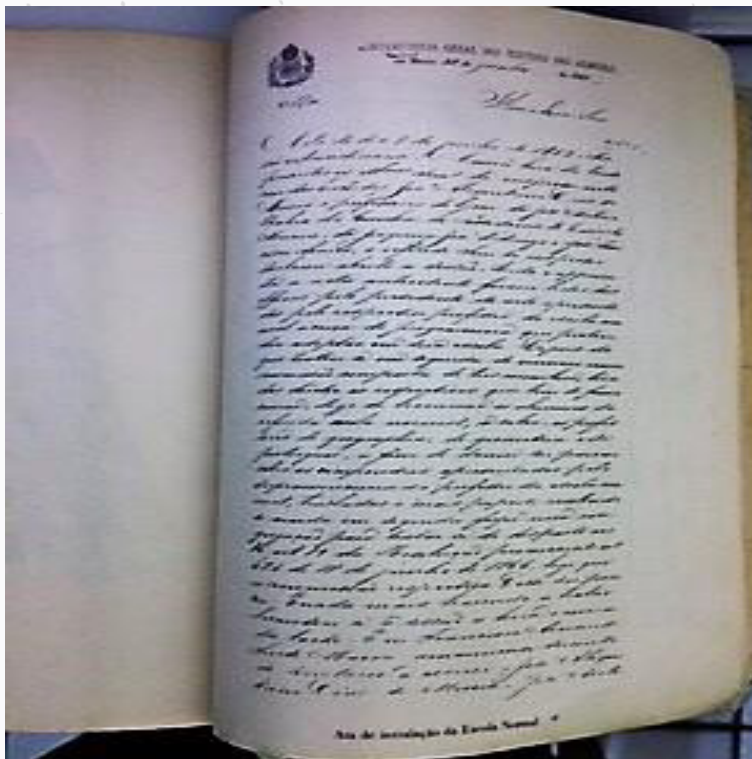
§ 9º: Enquanto não se estabelecer a Escola Normal, só se dará provimento provisório aos professores da instrução primária, e com dois terços dos vencimentos marcados na presente lei.

§ 10º: “Os professores que, segundo a determinação da previdência, ou voluntariamente, quiserem frequentar a Escola Normal, poderão fazê-lo percebendo os seus vencimentos, deixando substitutos aprovados em exame e pagos à sua custa” (ESPÍNDOLA, 1871)⁴.

4 Thomaz do Bomfim Espíndola (1832-1889). Médico e lente do Liceu alagoano. Autor da obra “Elementos de Geografia e Cosmografia”, publicada por ele, e oferecida à mocidade alagoana. Ela foi a principal obra do autor, destinada aos alunos do Liceu (1849) e da Escola Normal de Maceió (1869). Na condição de lente catedrático de Geografia, História

Nesse contexto, estava criada a Escola Normal em Alagoas, conforme Ata de criação imagem abaixo, mas a sua instalação só aconteceu cinco anos depois da Lei de implantação.

Imagem 3: Ata de criação da Escola Normal maceioense em 9 de junho de 1869



Fonte: Vilela, Humberto (1869 – 1937). Livro A Escola Normal de Maceió

Coube ao dr. Espíndola, a iniciativa para sua efetivação e em seu relatório (1866) insiste em “[...] montar sem perda de tempo a Escola Normal criada pela resolução n.424 de 18 de junho de 1864.” Segundo Vilela (1982), a não instalação da referida escola residia na dificuldade de contratar uma pessoa habilitada para dirigi-la. Em vista disso, o presidente da província, dr. José Bento

e Cronologia do Liceu Alagoano, ele se viu com a missão de preparar os jovens para a Escola Normal e os cursos superiores. Exponente intelectual, foi consultado para propor mudança no sistema de ensino local, tanto no cargo de Diretor Geral de Estudos, quanto no parlamento na condição de Deputado Provincial.

da Cunha Figueiredo Junior, em 16 de março de 1869, determina, oficialmente, a data de instalação da Escola Normal, e em seu relatório, publicado no jornal Diário das Alagoas no dia 2 de abril de 1870, divulga:

“Creei a Eschola Normal em execução do art. 19 da Lei n. 424 de 18 de Junho de 1864, e para professor nomeei o intelligente Dr. Joaquim José de Araujo, que foi a Pernambuco observar o ensino pratico allí adoptado, e fazer aquisição dos objetos necessarios para a sobredita eschola, que foi installada em 9 de junho ultimo”. (FIGUEIREDO, 1870, p.2).

Assim, àquelas pessoas que tinham interesse em ser professor ou professora da instrução primária, dispunha de uma escola preparatória, que passou a funcionar em uma das salas do Liceu. Em relação aos critérios estabelecidos para ser normalista, conforme publicado no Diário das Alagoas, edição de 7 de julho de 1869, p. 3, exigia-se:

- 1- Ter pelo menos, 16 annos de idade.
- 2- Provar em exame estar instruido em leitura, noções geraes de grammatica nacional, escripta, e nas quatro operações de arithmetica sobre números inteiros.
- 3- Apresentar atestado de boa conducta civil e moral.

Em vista disso, foi convidado e nomeado no dia 4 de maio de 1869, o médico Joaquim José de Araújo, que logo se tornou o primeiro professor e diretor da instituição. Ele ficou encarregado da regulamentação e instalação da Escola Normal alagoana e tão logo foi nomeado, se encarregou de apresentar todos os livros e papeis que serviriam para o funcionamento da Escola Normal, além de um projeto de regulamento, tudo conforme determinava o § 5º do artigo 19 da resolução 424, e de produzir o Compêndio de Pedagogia Prática, o qual adotou para a formação.

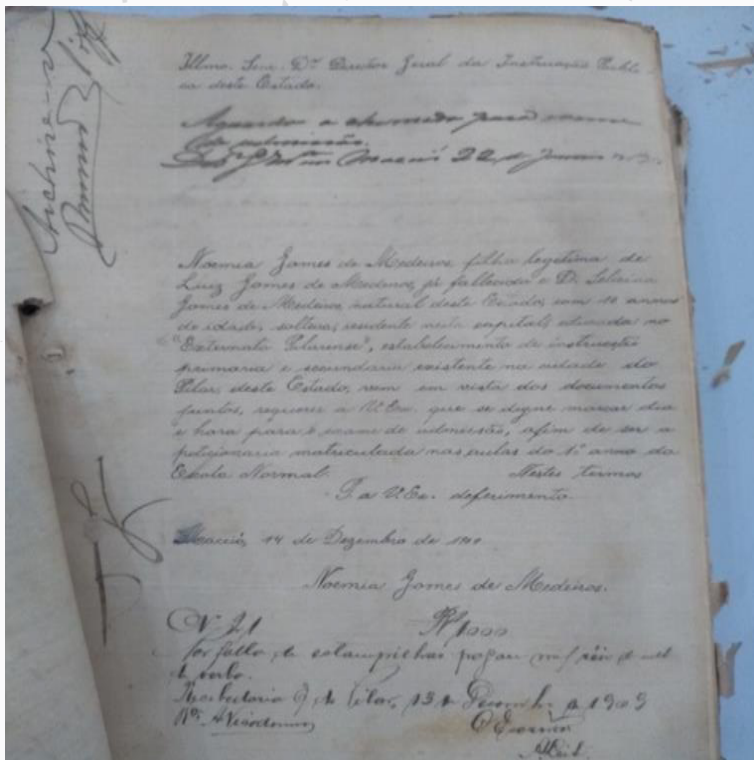
Assim, em Alagoas, após uma conjuntura histórica caracterizada pelos ideais políticos conflitantes, concretizou-se a organização da formação de professores para as escolas de ensino primário, através da Escola Normal maceioense. Segundo Martins, (2009), a partir do final do século XIX e início do século XX, observa-se uma

dúpla preocupação no processo de formação de professores para o ensino primário: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Na Reforma do Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, apareciam exigências rigorosas para o exercício do magistério público e particular. O professor deveria apresentar provas de moralidade e capacidade para ocupar a cadeira de professor. Quanto ao elemento feminino que se dispunha educar, as exigências morais atingiam a vida privada, conforme a referida Lei,

As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade (Lei Couto Ferraz, Decreto nº 133, de 17/02/1854, art. 16°).

Havia também apresentação de requerimentos de boa idoneidade moral atestados por autoridades às futuras normalistas que precisavam matricular-se no curso da Escola Normal ou certidões, além disto, o professor deveria vestir-se decente, porque a sua aparência também atestava a sua boa conduta e moralidade, conforme imagem 4 a seguir:

Imagem 4: Requerimento de estudante deferido por autoridades da província para autorização de matrícula na escola normal.



Fonte: Arquivo Público. Cx. 4821 – Catálogo do acervo documental

Foi nessa conjectura aproximadamente até o final do século XIX. A missão do professor deveria ser a condução moral, principalmente das camadas populares. Essas foram às intenções que desde a primeira metade do século XIX, estava explícita nos documentos de alguns dirigentes de província. Essas preocupações permearam a trajetória histórica da Escola Normal nas principais cidades brasileiras, igualmente em Maceió. A busca por um profissional da educação mais qualificado, em conformidade com os novos princípios de urbanidade, esteve presente nas discussões e nas reformas educacionais no início do século XX (ACCÁCIO, 1993, p.41).

A ESCOLA NORMAL COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Segundo Saviani (2008), a questão do preparo de professores emerge, de forma explícita, após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica, em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se perceber que as disciplinas escolares, não diferentemente, vão se constituindo a medida que os sistemas de instrução pública se modificam e são adaptados ao funcionamento das escolas. Nesse sentido, o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 143).

Para Martins (2009), nas décadas de 1910 a 1930, em um projeto de natureza cívica, houve uma adesão coletiva e um entusiasmo pela educação, um otimismo pedagógico relacionado ao poder da educação fundamentada nos avanços científicos da Pedagogia, com foco na formação de um homem novo para uma sociedade em mudanças e em plena transformação. Essas mudanças sociais importariam em formar um novo tipo de educador, num “lócus” específico, uma reforma para a formação na Escola Normal que possuísse prédio próprio, com instalações apropriadas para a sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos a “conformar” o homem moderno e civilizado, (MARTINS, 2009, p. 7).

Nessa direção, foram promovidas, em muitos estados brasileiros, Reformas Educacionais, algumas de domínio federal e outras na esfera estadual, ocorridas no setor educativo. Essas Reformas foram inspiradas em ideais liberais, como a democratização da sociedade através da educação, da igualdade de oportunidades e

da escola ativa. O escolanovismo⁵, como esse movimento passou a ser chamado, foi estruturado como um movimento de renovação escolar ao adotar estudos avançados sobre a Psicologia e a Biologia, além de colocar a criança no centro do processo educativo. Por outro lado, segundo Câmara (2001, p. 180), “foi constituindo-se como matriz que organizou formas de intervenção direta do Estado sobre a escola e a família. Esse aspecto provocou novas práticas no espaço escolar e nas relações instituídas entre Estado e escola, escola e sociedade, escola e cidade, escola e família”.

Assim, a Escola Normal trouxe uma nova perspectiva à formação de professores, segundo Vilela (2008, p. 30), quando tornou possível, através da institucionalização da profissão docente, o “estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional”. Deve-se ressaltar aqui, a intenção de caracterizar o saber do professor, considerando a preocupação com a formação docente dos professores para o ensino primário, com base nos modelos prescritos da época, para a caracterização do saber do professor. Em 1890 reformulou-se a Escola Normal e as escolas anexas⁶ foram transformadas em Escolas-Modelo que observariam as práticas escolares dos professores em formação que, posteriormente, as levariam a outros espaços educacionais primários.

Porém, é de se saber que o percurso da formação docente foi longo e intermitente, sofrendo com os períodos de estagnação, retrocessos, de falta de recursos e políticas adversas de governo. O clima reinante na primeira década do século XX relativamente à formação de professores dada pelas Escolas Normais é o de aperfeiçoamento pedagógico do ensino. No decorrer dos anos, a necessidade de uma instituição normalizadora, com regras e procedimentos didáticos foi se institucionalizando através das orientações advindas na implantação de uma estrutura curricular.

5 Escola Nova no Brasil. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

6 As escolas anexas, escolas modelo ou escolas de aplicação eram escolas que ofertavam ensino nos níveis Jardim de Infância, Primário e Secundário, ligadas às Escolas Normais; eram destinadas à realização do estágio, da prática de ensino pelas normalistas (LOURENÇO FILHO, 1945).

Nesse contexto, as primeiras orientações designadas no currículo para a formação de professores somente foram instituídas após a instalação da Escola Normal de Maceió, com o surgimento do 1º Regulamento, de 26 de junho de 1869, organizado por Dr. Joaquim José de Araújo. O Regulamento era constituído de 18 Artigos, referentes à estrutura, organização e currículo do curso de formação de professores para o ensino primário. Assim, nessa compreensão, evidenciamos alguns artigos (4º, 5º, 6º e 7º) deste Regulamento, destacados:

O Art. 4º - O curso normal será completo em dois anos, sendo as matérias de ensino distribuídas na razão de duas cadeiras para cada ano, (VILELA apud REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE 26 DE JUNHO DE 1869, 1882, p. 103-104).

Sobre as aulas práticas, os Art. 5º, 6º, 7º do 1º Regulamento da Escola Normal, de 26 de junho de 1869, menciona:

Art. 5º - Uma das escolas públicas da capital, designada pela presidência, terá a denominação de escola prática e nela os alunos do curso normal serão obrigados a fazer os exercícios práticos, desde que se tenham matriculado no 2º ano, sob a direção do respectivo professor, comparecendo a ela logo depois das aulas do curso.

Art. 6º - o professor da escola normal dará ao professor da escola prática todas instruções precisas, e inspecionará os trabalhos da dita escola sempre que julgar conveniente.

Os normalistas de cada ano do curso serão divididos em três turmas, cabendo a cada dia uma delas, a prática de ensino em dois dias por semana.

Os normalistas do 1º ano serão exercitados no ensino primário do 1º grau; os do 2º ano, no 2º grau; e os do 3º no 3º grau.

Os normalistas do 3º ano, nos dias de prática de ensino, farão preleções sobre as matérias do 3º grau perante os respectivos professores. Estas preleções versarão sobre as lições do dia, nas diferentes classes e serão feitas aos respectivos discípulos, tendo cada normalista, 20 minutos para expor o assunto. Durante

este exercício, só o professor da escola modelo poderá interromper o expositor para guiá-lo ou corrigi-lo.

O normalista que der, na prática de ensino, durante o ano, dez faltas desabonadas ou vinte justificadas, não poderá fazer exames das matérias do ano a que responder a prática⁷, (Cf. VILELA, 1982, p. 133).

Art. 7º - o número de meninos admitidos na escola prática não excederá a 60 (VILELA, 1982, p. 104).

Neste aspecto, as exigências desses artigos se estendem até o ano de 1890, expondo maiores detalhes (Palácio do Governo das Alagoas, em Maceió, 26 de junho de 1869 – José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, (GALVÃO, 1869-1870)).

Assim, a necessidade de se exercitarem os candidatos ao magistério na prática do ensino, levaram os idealizadores das Escolas Normais a sempre anexarem a estas uma ou mais escolas primárias. O Relatório Ministerial de 1866, o Projeto João Alfredo (1874) e a Reforma Leôncio de Carvalho (1878) são exemplos disso; pois, todos fazem referência ora a um Curso de Aplicação, ora a uma Escola Modelo para o exercício da prática. Evidenciamos também o Art. 8º e conforme Vilela (1982) este artigo estabelece que, ao concluírem as disciplinas estudadas, os normalistas deveriam passar por uma banca de exame, a fim de comprovar conhecimentos da teoria e prática, assim:

Art. 8º. - “no fim de cada anno lectivo os alumnos do curso normal prestarão exame publico da matéria que aprenderam durante o anno.” E a partir do segundo ano os discentes eram submetidos a frequentar as escolas práticas, como uma maneira de aplicar a teoria à prática “[...] os futuros mestres podiam ver como as crianças eram manejadas e instruidas” (VILELA, 1982, p. 104).

E sobre teoria e prática dos exames mencionados no Art. 16º:

Art. 16º - As pretendentes ao magistério público de primeiras letras continuarão a ser examinadas em concurso, nas matérias exigidas pela resolução

7 COLEÇÃO das leis e decretos do Estado de alagoas, promulgadas em 1892. Maceió, 1908, p. 216-217.

provincial nº 424, de 18 de junho de 1864; devendo, porém, provar no exame que sabem a teoria e a prática dos diversos métodos de ensino. (VILELA apud REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE 26 DE JUNHO DE 1869, 1982, p. 104-105)

Nesse contexto, pode-se inferir que existia a preocupação, por parte do Estado, em preparar o futuro docente não somente teoricamente, mas que estes desenvolvessem e aperfeiçoassem a prática de ensino como meio para superar os problemas educacionais enfrentados. Assim, a Escola Normal, em seu regulamento, ofertava uma cadeira de primeiras letras, indispensável ao bom funcionamento do curso e ao aperfeiçoamento dos futuros mestres, que era exercida nas Escolas Práticas. Porém, estas escolas são extintas, pela lei nº 26, de 25 de maio de 1892, surgindo a Escola Modelo para o mesmo fim, além de um museu e uma biblioteca.

Tal preocupação do diretor da Instrução Pública, segundo Vilela (apud. Miranda, 1982, p. 112), após transcrever o currículo da Escola Normal maceioense, lamenta o reduzido número de disciplinas adotadas e acrescenta:

Como em outros estabelecimentos desta espécie, o curso deve compreender mais elevada soma de disciplinas, como: elementos de história, preceitos de higiene, noções de agricultura, noções de ciências físicas, e princípios fundamentais da Constituição Política do Brasil.

Além das vantagens de acordar vocações esses estudos são de grande utilidade para aqueles que se destinarem a outras profissões que não o magistério. Enfim, que seja a Escola Normal uma instituição de instrução secundária de tal gênero que aproveite a outras pessoas, além dos alunos-mestres (Vilela, 1982).

Nessa estrutura curricular, a organização do ensino da Escola Normal continuava à mercê das modificações na oferta das disciplinas a serem estudadas. Assim, em 1884, o Presidente dr. Antônio Tibúrcio Figueira nomeia uma comissão composta pelo dr. João Francisco Dias Cabral e pelo professor Ignácio Joaquim da Cunha Costa, que elaborou parecer sobre a Instrução Pública das Alagoas.

Entre vários assuntos expostos, lá está a Escola Normal, inclusive com aumento de curso em anos e número de disciplinas:

“Dependendo a instrução do aluno da vocação e da habilitação do mestre, torna-se necessária a fundação de uma escola normal (o Parecer se refere a uma escola independente e não ao atual curso que, no momento, funcionava no Liceu) onde se achem reunidas as disciplinas constitutivas do curso profissional, não convindo que permaneça o estado atual, aglomeradas as matérias e sem nexos, faltando-lhes aquela coesão, aquele ensino especial, base do árduo ofício de preceptor da Infância”.

Somente em 1904, através do decreto 312, é que o Curso Normal aparecerá na legislação, de forma individualizada, dando-se então a base para construção da verdadeira Escola Normal tão desejada. Com isto, observa-se que o processo de constituição da profissão docente em Alagoas, não segue um caminho uniforme, mas é influenciado pelo estágio diferenciado de desenvolvimento e de condução dos interesses públicos nas diversas províncias (MELO 2007, p. 30).

Nesse contexto, em 1906, o Decreto de nº 401, testado ao longo de seis anos (1906-1912), dá a Escola Normal personalidade e condições de autodeterminação. Sendo organizada e estruturada de maneira mais autônoma, com regulamentação própria no que diz respeito ao corpo docente, currículo, concurso, fornecimento de cadeiras, entre outras determinações e normas. No entanto, ainda que o decreto tenha ocasionado mudanças necessárias à estrutura do Curso Normal, ele continuava funcionando em anexo ao Liceu Alagoano. Vilela (1982, p. 166) relata:

[...] O Curso Normal aparece, pela primeira vez, individualizado: o Estado ministrará o ensino secundário, primário e normal. Do artigo 110 aos 171 dá-se nova estrutura ao ensino normal [...] Era o primeiro passo para a autonomia curricular e organização de uma verdadeira escola normal.

Segundo Vilela (1982, p. 191), em 1912, depois de testada por 6 anos, o curso normal terá um perfil próprio definido pelo decreto 601 que, segundo o referido autor:

Constituiu-se na carta magna de seu direito, na carta de alforria de sua liberdade. Direito de liberdade que lhe dariam, a seguir, estatutos e casa própria. Não mais Curso Normal e sim: ESCOLA NORMAL DO ESTADO DE ALAGOAS (1982:191).

Foi o Decreto de nº 601⁸, de 11 de novembro de 1912, que concede integralmente à liberdade da Escola Normal. Agora, a mesma supera a condição de curso normal e torna-se **Escola Normal do Estado de Alagoas**. O citado regulamento, que era constituído de 11 capítulos e 115 artigos, condiciona todo um suporte administrativo-curricular para que a Escola exerça plenamente sua maioridade. É em 1913, quarenta e quatro anos após a sua fundação, é que a Escola Normal se separa do Liceu Alagoano, mas ainda sem instalações próprias. Somente em 7 de outubro de 1937 é que, finalmente, é inaugurado o prédio da Escola Normal de Alagoas (VILELA, 1982, p. 191). E, foi nesse contexto que a escolarização em Alagoas, especialmente na preparação de jovens voltados a formação de professores para o ensino primário foi tomando formato e avançando no tempo.

UM MERGULHO SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA E A ESCOLARIZAÇÃO NESTE PERÍODO

Em 1874, as discussões sobre o acesso das mulheres ao magistério e à formação eram cada vez mais acaloradas. Por isso, ideias, como a criação de internato para as moças e a natureza maternal da mulher para educar crianças, assim como a vocação religiosa, foram se fortalecendo. Nesse sentido, o Curso Normal parecia feito de encomenda para o sexo feminino. O acesso feminino à formação para o magistério acabou sendo admitido no Curso Normal, a partir de 1881, via exames de suficiência.

8 O Decreto nº 601 foi promulgado em 11 de novembro de 1912, aprovando o novo regulamento da Instrução Pública Primária, Secundária e Normal

Em 1887, já existia um número superior de mulheres no curso; até passarem, em 1908, a serem suas ocupantes exclusivas. Por conta de o Curso Normal figurar nas dependências do Liceu havia preocupações das autoridades relacionadas ao comportamento dos estudantes, o que se chamou de *“promiscuidade entre estudantes do Liceu e alunas do curso normal”* (grifo nosso). Afinal, a exigência de *“retidão moral”*, para o exercício do magistério, já era prescrita a partir do exercício exclusivo dos homens, publicado no Diário das Alagoas, (edição de 7 de julho de 1869, p. 3). A disciplina dos alunos do Liceu, por aqueles tempos não era bem um modelo, como atesta Duarte (Cf. 1961).

Tradicionalmente os Liceus eram destinados à formação das elites masculinas, essas escolas influenciaram fortemente às iniciativas de criação de Escolas Normais, especialmente nos momentos iniciais. Estas, por sua vez, dado seu duplo caráter de escolas secundárias e profissionais preponderantemente femininas, viriam a influenciar também suas congêneres masculinas. Ainda que as escolas na atualidade advoguem a necessidade de formar sujeitos críticos, não era este o intuito da elite do Brasil Imperial em relação às camadas mais pobres da população. O interesse era oferecer o rudimento da leitura e escrita para promover, nas pessoas, o aprendizado necessário à obediência às regras impostas pelos nossos governantes. Pensar em práticas culturais de leitura como algo desvinculado das políticas públicas e do contexto econômico assenta-se em uma perspectiva ingênua de pensar na realidade. As práticas culturais, escolares e sociais entrecruzam-se e dialogam com o contexto sócio-histórico de cada época.

No tocante aos currículos dessa educação, Almeida Oliveira (2003), salva a pequena diferença daquilo que é exclusivamente próprio do seu sexo, a mulher deve receber a mesma educação que os homens recebem (2003, p.341). O referido autor deixa claro que há diferenças entre os sexos, e não há como negar que a educação escolar reforça essas diferenças, bem como que a escola foi (e continua sendo) o espaço institucionalizado onde são inculcados os papéis sociais, os valores ideológicos e as práticas dos grupos

Essas reivindicações por mais educação feminina representaram um ganho para as mulheres de classe média, mas em termos práticos, essa maior escolarização continuava a ser justificada por

seu destino natural: o casamento e a maternidade. Essa proposta, dita moderna, revelava marcas profundas da sociedade patriarcal na qual foram forjados os estereótipos e padrões de representações sobre os sexos, e mesmo sendo uma abertura no discurso educacional de finais do século XIX, trazia consigo algumas restrições para essa educação feminina, (SANTOS, 2017, p. 23)

Para Almeida (1998), mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista (ALMEIDA, 1998, p.33). Nesse sentido, a expectativa de educação feminina, mesmo que se mostrando progressista ao libertá-la daquela instrução marcadamente doméstica e religiosa, continuava atrelada ao ideal de mulher nos padrões cristãos, agora acrescida pela missão elevada de formar os futuros cidadãos da pátria que era gestada a partir do final desse século.

Nesse contexto, a questão das relações de gênero e docência é verificada, principalmente no que diz respeito à presença marcante de mulheres trabalhadoras na área. No entanto as perspectivas de estudo de gênero na Educação ainda necessitam de esforços coletivos que contribuam para o seu desenvolvimento. Mesmo com a presença relevante de mulheres no magistério, as pesquisas tem número reduzido e trazem um enfoque prioritário nas práticas pedagógicas de docentes.

Até o final do século XIX, o quantitativo de mulheres no magistério foi aumentando bastante, apesar de todas as dificuldades e resistências sociais, contudo, percebe-se uma mudança do discurso sobre a capacidade feminina de aprender e ensinar, quando confrontado com os períodos passados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. Constatamos similaridades nas Províncias do Império, como nos estados da República, institucionalizando a formação de professores com base no modelo escolarizado francês, implantado no século XVIII. Entretanto, as possibilidades concretas das professoras moverem-se nessa sociedade eram limitadas para a maioria delas. Para algumas, ser professora normalistas significou acesso a novos espaços de atuação, a oportunidade de mais visibilidade social, e também a profissionalização, cada vez mais presente nas falas de autoridades educacionais das primeiras décadas do século XX.

Contudo, a abnegação do magistério apontava para uma desvalorização salarial, onde era esperado da professora dedicação a uma atividade quase missionária e regulamentada pelo Estado, de formas a garantir o ordenamento social. A importância da Escola Normal para a educação maceioense é inegável, pois verificamos a sua relevância no panorama social do Estado, formando jovens que posteriormente em várias profissões e posições sociais contribuíram e contribuem para o desenvolvimento de Alagoas. Mediante o exposto, sugerimos a continuidade deste estudo com novos olhares, pois esta instituição foi e permanece sendo uma escola de grande valia para a história da educação maceioense, e ainda tem muito a nos contar. Pesquisa que segue.....

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: **A História da Formação do Professor Primário (1927-1937)**, 1993, 331p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA OLIVEIRA, A. de. **O ensino público: obra destinada a mostrar o estado em que se acha, e as reformas que exige, a instrução publica no Brasil.** Maranhão: Typographia do Paiz, 1874. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

CAMARA, Sônia. **A reforma Fernando de Azevedo e as colmeias laboriosas no Distrito Federal, de 1927 a 1930.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. (ORG): **Reformas Educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946).** Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2001.

COLEÇÃO das leis do império do Brasil. Atos do poder executivo, parte 1ª, tomo XXVI. Rio de Janeiro, 1880, p. 196 – 215.

COSTA, João Craveiro, 1871 – 1934. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaios/** João Craveiro Costa; Coordenação editorial, apresentação, notas e biobibliografia de Elcio de Gusmão Verçosa, Maria das Graças de Loiola Madeira – Maceió: EDUFAL, 2011. 224 p.: il., fots. – (Coleção Nordestina; v. 74).

ESPÍNDOLA, T. B. dos. **Relatório de instrução pública e particular das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel presidente da província.** Maceió: Tip. do bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas.

FIGUEIREDO, Júnior, José Bento da Cunha. **Relatório lido perante à Assembléia Provincial das Alagoas, no ato de sua instalação,** em 16 de março. 1870, pelo exmo. Sr. (...) presidente da província. Maceió, 1870, p. 2.

GALVÃO, Olímpio Eusébio de Arroxelas & ARAÚJO, Tibúrcio Valeriano de. **Compilação das Leis Provinciais das Alagoas de 1835 a 1872.** Maceió, 1869 – 1870, t. V, p. 399 a 402.

HÉBRARD, J. **A escolarização dos saberes elementares na Época Moderna.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990. p.65 – 110.

LIMA, Thelma Jackeline de. **A instrução pública na Província de Alagoas. 1835 a 1846.** Artigo publicado no ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 1940; 1945; 2001. 125 p.: il. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1518-3653; v.4).

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX.** Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências** / Kátia Maria Silva de Melo – Maceió: EDUFAL, 2007.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835 – 1889. 3.v. (Do Amazonas as Alagoas).** Companhia Editora Nacional, 1939. 2º, p. 191.

SANTOS, E. C. **A matemática para a formação de professores da escola normal maceioense: geometria como um saber profissional, (1860 – 1930)**/Edlene Cavalcanti Santos – 2019. Tese doutorado em educação. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Santos, I. de J. R. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)** / Ilma de Jesus Rabelo Santos. – São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

SAVIANE, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008a.

SOUZA, R. F.. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890- 1930**. São Paulo: FEUSP, 1979 (Estudos e documentos, 16).

_____. **A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930**. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de ex-alunos do IEC, 1994. p. 39-52.

VILELA, Humberto. **A Primeira Casa Escolar de Maceió**. Maceió:2010. Edufal, 1980/1982.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX**. In: ARAÚJO, J. C. S., Maceió, 1982.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.051](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.051)

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UEMG/ POÇOS DE CALDAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS

Solange Nunes de Oliveira Schiavetto

Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG/Poços de Caldas, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação - NEP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ambiente, Cultura e Educação - Gepace, bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG. E-mail: solange.schiavetto@uemg.br.

Fabio Riemenschneider

Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG/Poços de Caldas, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação - NEP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ambiente, Cultura e Educação - Gepace, bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG. E-mail: fabio.r@uemg.br.

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como intuito conhecer a história da pesquisa na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Poços de Caldas, a partir de análise documental e dos relatos de experiências de alunos bolsistas e voluntários dos projetos realizados entre 2008 e 2019. Em termos teóricos, partimos de pesquisas que discutem o histórico da Iniciação Científica no Brasil e as suas especificidades em diversos contextos brasileiros. Em termos metodológicos, além de organizar as informações obtidas na análise dos documentos existentes na Unidade Acadêmica e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, foi elaborado um questionário a estudantes bolsistas e voluntários dos projetos realizados no período escolhido para análise. A pesquisa documental resultou em um banco de dados sobre os projetos realizados na Unidade Acadêmica. Dentre as informações estão: nome do projeto, pesquisador responsável, órgão de fomento, número de bolsistas e voluntários, período

de desenvolvimento e produções advindas das atividades do projeto. Quanto ao questionário, as respostas foram compreendidas levando-se em consideração a análise do conteúdo, na medida em que tal abordagem possibilita não somente um tratamento estatístico das respostas, mas também análises qualitativas. Com as respostas ao questionário, que contou com perguntas fechadas e abertas, com um total de 23 participantes, pudemos quantificar as atividades de pesquisa realizadas na Unidade Acadêmica, compreender as experiências dos participantes da I.C., a contribuição destas para sua atuação no mundo acadêmico, suas perspectivas para continuidade dos estudos em nível de pós-graduação e a importância para a sua atuação profissional.

Palavras-chave: Pesquisa, Iniciação Científica, Experiência.

INTRODUÇÃO

A história dos programas de I.C., sua atuação nas diferentes instituições universitárias brasileiras e os impactos de suas atividades na vida de graduandos tem sido alvo de investigações de pesquisadores em diferentes regiões brasileiras. Um sobrevoo pelos trabalhos produzidos sobre a temática no Brasil revela uma área profícua de estudos, visto que as experiências são diferenciadas, embora pautadas, muitas vezes, por programas unificadores federais e estaduais de fomento à pesquisa e, especificamente, à I.C. Massi e Queiroz (2015) afirmam que, apesar dos poucos estudos dedicados a compreender os impactos da I.C. em instituições universitárias brasileiras, não há dúvidas que a participação em um projeto de pesquisa desempenha um papel importante na vida do graduando, na medida em que “...representa uma experiência de sucesso na complementação da formação acadêmica e pessoal do universitário e no encaminhamento para a pesquisa e a formação profissional” (2015, pag.8).

As mesmas autoras apontam para um crescimento significativo nas atividades de I.C. nas universidades brasileiras a partir de 1988, época em que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) iniciou o processo de atribuir uma quantidade fixa de bolsas de I.C. às universidades, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em meados dos anos 2000, segundo Lopes e Nascimento (2021), houve um aumento expressivo do número de bolsas, impulsionado pelos investimentos em pesquisa científica no país. Este cenário perdurou por cerca de 10 anos, dissipada por crises advindas dos cortes no orçamento da pesquisa científica, que perduram até os dias atuais (LOPES; NASCIMENTO, 2021).

Nos estudos reservados ao tema, as atividades de I.C. são vistas sob o prisma de diferentes abordagens e objetivos. Bridi (2010, 2015), atuando em uma universidade federal da região sul do país, aborda em suas pesquisas o papel da I.C. na formação do professor. Massi e Queiroz atuam na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Paulo (USP), respectivamente, na área de ensino de Química, e suas principais investigações relacionadas ao tema incluem projetos e publicações sobre a linguagem científica

em graduandos de Química (MASSI; QUEIROZ 2010, 2014, 2015). Breglia (2012, 2015), docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), tem trabalhos voltados para a importante discussão da cientificidade presente nos projetos da graduação. Pires (2012, 2015), atuando no nordeste brasileiro, tem um enfoque investigativo voltado para a figura do professor-pesquisador e os impactos de sua orientação a alunos bolsistas de I.C.

No que toca à bolsa de Iniciação Científica (BIC), nosso foco neste artigo, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) lança diversos editais durante o ano, propiciando aos professores pesquisadores engajarem seus alunos em propostas de pesquisa. É importante frisar que a UEMG é uma universidade estadual *multicampi* e que tem, segundo o site atualizado em 2019, cerca de 23.000 alunos e 1.500 docentes. Dentro deste número, grande parte dos estudantes estão matriculados nos cerca de 122 cursos de graduação. Para termos uma ideia do incentivo dado pela instituição à I.C., no ano de 2022, o edital Programa Institucional de Apoio à Pesquisa, da UEMG, PAPq¹ /UEMG disponibilizou 420 (quatrocentas e vinte) bolsas de I.C. para discentes de graduação da UEMG e 100 (cem) bolsas de Professor Orientador (BPO) para docentes com título de mestre e título de doutor.

Aos dados acima, referentes ao edital PAPq/UEMG 01/2022, somam-se as vagas de outros editais lançados para início das atividades de pesquisa em 2022. São eles: Edital 03/2022 PIBIC/CNPq/UEMG, com 28 bolsas implementadas, Edital 04/2022 PIBIC-AF/CNPq/UEMG, com duas (02) bolsas implementadas, Edital 05/2022 PIBITI/CNPQ/UEMG, com quatro (04) bolsas implementadas, Edital 06/2022 PIBIC/FAPEMIG/UEMG, com três (03) bolsas implementadas, Edital 07/2022 PIBIC-AF/CNPq/UEMG – vagas remanescentes, Edital 08/2022 PIBIC/FAPEMIG/UEMG

1 O PAPq, segundo informações contidas no site da UEMG, é um subprograma do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior da UEMG – PROUEMG, subsidiado pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Ele oferece as seguintes modalidades de bolsas aos pesquisadores da UEMG: Bolsa de Iniciação Científica para alunos de graduação – BIC; Bolsa para Professor Orientador de bolsistas de Iniciação Científica – BPO; Auxílio complementar para aquisição de material de consumo para projetos de pesquisa; Auxílio para Participação em Eventos Científicos para alunos de graduação e Auxílio para a Confecção de Teses e Dissertações.

vagas remanescentes, com a implementação de 25 bolsas e Edital 09/2022 PIBIC-Jr/FAPEMIG/UEMG, que implementará bolsas de I.C. para o Ensino Médio para atividades no ano de 2023. Este conjunto de editais lançado em apenas um ano nos possibilita compreender a importância dada à I.C. pela UEMG.

Este cenário de incentivo à I.C. tem implicações na Unidade de Poços de Caldas da UEMG, nosso foco de análise no presente artigo. Docentes pesquisadores da referida instituição têm levado aos alunos cada vez mais discussões sobre a importância da pesquisa científica na formação e atuação do profissional, com enfoque para a atuação profissional do educador, visto que até o ano de 2021 a UEMG/Poços de Caldas possuía apenas o curso de Pedagogia. Seja nas atividades curriculares, em disciplinas voltadas para a pesquisa e para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, ou em atividades fora da sala de aula, como participação em projetos de pesquisa, muitos alunos têm tido a oportunidade de compreender de forma prática o importante papel que o conhecimento científico desempenha na vida profissional, embora nesta área ainda haja muita resistência quanto à participação em projetos científicos (ZEICHNER, 1998).

No que toca à Unidade de Poços de Caldas, primeiramente precisamos levar em consideração suas peculiaridades: é uma Unidade criada em maio de 2017, embora o curso de Pedagogia funcione desde 2002, quando surgiu como curso fora de sede, ligado à Faculdade de Educação (FaE/UEMG/BH).

Em 2019 um novo currículo do curso de Pedagogia foi elaborado por docentes da unidade com o objetivo de adequar as práticas pedagógicas à realidade local e atualizar teórica e conceitualmente um projeto pedagógico no qual, dentre outras determinações, o tripé ensino, pesquisa e extensão ocorra de forma efetiva na prática dos docentes pesquisadores da Unidade. A proposta foi construir um currículo integrado, com o objetivo de oferecer uma formação teórica e prática levando em consideração os processos educativos dentro e fora da sala de aula (FERREIRA, 2016).

Este preâmbulo sobre a Unidade de Poços de Caldas é necessário, visto que a criação de Núcleos e Grupos de Pesquisa e a atuação de professores em grupos já existentes em outras Unidades Acadêmicas da UEMG sempre foi incentivada pela Pró-Reitoria de

Pesquisa e Pós-Graduação da instituição foco de nossa análise. Nesse contexto surgiu, em 2008, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação (NEP), que esteve, em um primeiro momento, ligado ao Centro de Pesquisa da FaE/UEMG/BH. Posteriormente, após a criação da Unidade de Poços de Caldas, desvinculou-se da Unidade de Belo Horizonte, sendo assumido pelo Centro de Pesquisa da Unidade de Poços de Caldas.

Com o objetivo de agregar pesquisas de diversas áreas e que tivessem como fio condutor as relações entre educação, história e cultura, o NEP/UEMG/Poços de Caldas encampou as propostas de professores com as mais variadas formações (História, Antropologia, Arqueologia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia) e propôs desde 2008 projetos que foram submetidos a editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG, e do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa, PAPq/UEMG.

A história desse conjunto de atividades de pesquisa e o impacto de tais atividades na formação dos alunos participantes de I.C. pode ser contada a partir da compilação das fontes documentais existentes no Centro de Pesquisa da UEMG/Poços de Caldas, no Centro de Pesquisa da FaE/Belo Horizonte, e nos arquivos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Esta compilação de fontes documentais propiciou a formação de um banco de dados das pesquisas já realizadas na Unidade.

O objetivo do projeto de pesquisa sobre I.C., cujos resultados são apresentados neste artigo, foi o de compilar e organizar tais informações num banco de dados, servindo como ponto de partida para a compreensão das experiências vividas por estudantes bolsistas ou voluntários, participantes de tais investigações científicas. Tais informações propiciarão aos docentes inseridos em pesquisas em Poços de Caldas reflexões sobre as investigações realizadas e a possibilidade de condução de novos projetos de pesquisa e propostas de extensão vinculadas a estes, com vistas a favorecer a inserção bem sucedida de estudantes graduandos em investigações científicas.

Inicialmente, no ano de 2020, realizamos uma pesquisa documental para mapear os projetos desenvolvidos na unidade entre os anos de 2008 e 2019. Nesta etapa, encontramos 17 projetos de

pesquisa vinculados a editais de fomento a bolsas de I.C., de órgãos federais e estaduais, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, o Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da UEMG - PAPq. Em 2021, procedemos às pesquisas para a elaboração do questionário. Tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 4.586.869) em meados do referido ano, iniciamos a busca pelos contatos dos estudantes, e o envio do instrumento de coleta de dados. As análises das respostas ao questionário, foco central do presente artigo, foram realizadas durante o ano de 2022.

Finalizamos o artigo apresentando algumas reflexões sobre a importância atribuída, pelos estudantes pesquisadores, à participação em projetos de pesquisa. Os resultados apontam diversas contribuições, levando em consideração a importância atribuída à I.C. para a vida acadêmica, para alcançar bons resultados em processos seletivos em nível de pós-graduação, ou para a atuação profissional.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa sobre I.C. foi desenvolvido em três etapas:

Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico, leitura e análise das obras encontradas sobre as temáticas do projeto. A busca bibliográfica se concentrou em bibliografia complementar àquela já levantada para a idealização e redação do projeto. Focamos nas pesquisas qualitativas-quantitativas sobre a I.C. em diversos contextos brasileiros e pesquisas qualitativas sobre os impactos da I.C. na formação e posterior atuação profissional de graduandos de diversas áreas. Após este primeiro momento, o estudo bibliográfico concentrou-se em discussões sobre o questionário como um importante instrumento de pesquisa, suas contribuições e seus limites. Para a elaboração do questionário, tivemos como norte o trabalho de Vieira (2009).

Após este primeiro momento passamos para a fase da pesquisa documental a fim de levantar dados sobre os projetos de pesquisa realizados na Unidade Acadêmica no período analisado.

Segundo Ludke e André (2014), apesar de ser pouco explorada na área da educação, a análise documental "...pode se constituir numa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (2014, pág. 45). Dentre as inúmeras vantagens apontadas por Guba e Lincoln (1981 apud Ludke e André, 2014, pág. 45) no que toca às fontes documentais, podemos destacar o fato de serem fontes estáveis e ricas. Isto se torna crucial quando são utilizadas para produzir um banco de dados, pois poderão ser consultadas diversas vezes e, também, servir como base para diferentes estudos.

A etapa de pesquisa documental teve como objetivo coletar dados sobre as investigações realizadas em Poços de Caldas para a elaboração de um banco de dados da Unidade. Com a formação do banco de dados, um dos objetivos foi obter informações dos editais aos quais os projetos de pesquisa da Unidade estiveram vinculados (PIBIC-CNPq, PIBIC-FAPEMIG; BIC-Jr-FAPEMIG e PAPq-UEMG). Outros dados coletados importantes para a pesquisa são referentes aos projetos, idealizadores e coordenadores, relatórios, pareceres, resumos nos anais dos seminários UEMG, produções advindas das atividades realizadas, continuidade dos projetos em outros projetos de pesquisa ou de extensão, número de bolsistas e voluntários vinculados a cada projeto.

O projeto de pesquisa foi idealizado para que a parte de pesquisa documental tivesse dois momentos: 1) Pesquisa nos arquivos do Centro de Pesquisa da Unidade de Poços de Caldas; 2) Pesquisa nos arquivos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e no site da UEMG. No entanto, tal etapa tornou-se mais complexa ao nos depararmos com a ausência de informações concentradas nesses dois lugares, o que levou a equipe a optar exclusivamente pelos dados existentes na Internet, sobretudo no site da UEMG. Foram importantes fontes de informação, e alimentaram a planilha que se transformou em nosso banco de dados sobre os projetos de pesquisa já realizados na UEMG/Poços de Caldas. As informações foram coletadas em editais lançados pela UEMG no período analisado, pelas publicações existentes no link de cada um dos editais para concessão de bolsas de I.C. tornados públicos no período analisado.

O questionário foi o instrumento escolhido para coletar informações dos alunos bolsistas e voluntários envolvidos em projetos de pesquisa da UEMG/Poços de Caldas. Sua problematização e construção foi norteadada pela obra de Vieira (2009), que traz importantes ponderações sobre as vantagens e os limites do uso de questionários, e também coloca alguns parâmetros indispensáveis para a elaboração de um bom questionário.

O questionário contemplou questões fechadas e abertas, pertinentes às práticas e percepções de graduandos em Pedagogia, Unidade Poços de Caldas, sobre sua inserção e atuação em projetos de pesquisa realizados entre 2008 e 2019. No total, foram disponibilizadas 28 questões, das quais seis foram questões abertas. Apesar de o questionário ser considerado como uma técnica de pesquisa quantitativa, nesta pesquisa teve uma aplicação com viés também qualitativo, na medida em que as questões abertas possibilitaram aos respondentes expressar opiniões sobre a importância e o impacto da I.C. em sua formação, atuação profissional e escolha de caminhos para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

O questionário foi enviado via e-mail aos participantes das pesquisas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Este envio contou com uma carta de apresentação e convite a participar do projeto, com link para o formulário elaborado no *Google Forms*. No escopo do formulário, havia um link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, após lido, a resposta ao formulário foi considerada pela equipe do projeto como ciência e consentimento em participar. Após o retorno, procedemos às análises em primeiro lugar das questões fechadas, para posteriormente nos debruçarmos nas questões abertas. Esta etapa de desenvolvimento do projeto de pesquisa está descrita no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os projetos de pesquisa da Unidade de Poços de Caldas evidenciados na análise de documentos existentes no *site* da UEMG foram coordenados por 13 pesquisadores e envolveram 43 participantes discentes bolsistas e voluntários. No entanto, é importante deixar claro que foi o número que conseguimos chegar devido à

metodologia utilizada que, como já salientamos, foi a de compilar os dados obtidos no *site* da UEMG (resultados de editais de bolsas I.C., resumos publicados nos Anais do seminário de pesquisa e extensão da UEMG), pois não obtivemos informações procedentes de um banco de dados da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação como era o objetivo inicial (RIEMENSCHNEIDER; SCHIAVETTO, 2021).

Após os primeiros dados provenientes dos documentos tornados públicos no *site* da UEMG, elaboramos um questionário enviado aos endereços eletrônicos dos 43 discentes pesquisadores levantados a partir de nossas investigações. Com o questionário como instrumento de coleta de dados, dedicamo-nos a identificar o perfil dos participantes dos projetos de I.C. na unidade, reunindo informações tais como idade; quando iniciaram e/ou finalizaram o curso; suas considerações sobre as contribuições de sua participação em projetos de I.C.; se após a graduação fizeram alguma pós-graduação lato-sensu ou stricto sensu; em quantos projetos de I.C. participaram; se foi bolsista, voluntário ou bolsista e voluntário nestes projetos; qual modalidade de bolsas com as quais eles foram contemplados; tempo de participação nos projetos; se houve algum fator impeditivo para sua participação nos projetos de I.C.; como se deu sua inserção nos projetos de pesquisa e qual sua motivação em participar destes; quais atividades desenvolveram nos projetos, participação em eventos científicos; e por fim, suas expectativas ao entrar no curso de Pedagogia e se atuam na área da educação atualmente.

É importante salientar que o questionário, com perguntas fechadas e abertas, foi construído levando em consideração a nossa busca por compreender o impacto da I.C. na vida dos discentes ressaltando três aspectos: 1) as contribuições da I.C. como auxílio e/ou complemento para as atividades realizadas durante o curso; 2) se a participação nos projetos de pesquisa auxiliou na percepção da importância de continuidade dos estudos após o curso, em nível de pós-graduação; 3) saber se a participação em projetos como bolsista e/ou voluntário trouxe ganhos para as atividades profissionais, na atuação em educação em espaços escolares ou não escolares.

Dos questionários enviados, obtivemos 23 respostas. O gênero e a faixa etária dos participantes da pesquisa é semelhante às formações dos/as alunos/as do curso de Pedagogia, ou seja, um curso frequentado majoritariamente por mulheres jovens. Os participantes dos projetos de I.C. em sua maioria têm entre 35-39 anos (26%) e 25-29 anos (21,7%), ou seja, são em sua maioria mais velhos que a média dos estudantes do curso de Pedagogia.

É unânime que a participação nos projetos de I.C. trouxe contribuições para sua formação, o que será detalhado mais à frente. Doze das 23 pessoas disseram que fizeram cursos de pós-graduação *Lato-sensu*, todos na área de educação, como era de se esperar em um curso de Pedagogia. Porém, destacamos a diversidade de interesses nos temas a serem aprofundados. Há referências a cursos de Alfabetização e Letramento, Gestão em Educação, Psicopedagogia clínica e institucional, Pedagogia Social, Supervisão Escolar, Ensino Religioso, Metodologia de Ensino em Matemática e Física, Formação de Docentes em EaD, Sociologia da Infância, Docência no Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado e História e Cultura dos Povos Indígenas.

Tal amplitude de interesses reflete como as diversas linhas de pesquisas presentes na universidade contribuem para uma visão mais ampla e variada dos fenômenos humanos, permitindo aos pesquisadores e alunos de I.C. compreenderem a educação de forma aberta e dinâmica (RIEMENSCHNEIDER & SCHIAVETTO, 2021).

Dois dos participantes estavam fazendo pós-graduação *Stricto-Sensu*, nível mestrado, em universidades públicas, também na área de educação, no momento em que responderam ao questionário. Este fato também merece ser destacado, uma vez que, o fato destas pessoas decidirem fazer mestrado indica interesse na continuidade de seus estudos e também em realizar pesquisas na área em que se formaram. Nestes casos, podemos destacar como a participação na I.C. abriu novos interesses e horizontes.

De forma geral, podemos dizer que, quanto à possibilidade de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, há impactos importantes para os alunos que participaram da I.C., já que dentre aqueles que responderam ao questionário, mais de 50% se vincularam a especializações, e quase 10% estão no mestrado. Este

número é significativamente maior do que se considerarmos todos os alunos da universidade.

Quanto à participação nos projetos de pesquisa, as respostas ao questionário revelaram que a maioria (15 estudantes) participou de apenas um projeto de pesquisa, enquanto oito estudantes participaram de dois ou mais projetos de pesquisa da Unidade de Poços de Caldas.

É interessante ressaltar que dos oito participantes que mencionaram a participação em dois ou mais projetos, seis participaram de projetos realizados pelo mesmo docente. Tal continuidade pode sugerir um interesse na área de pesquisa escolhida para participação. Um desses oito estudantes que participaram em dois ou mais projetos mencionou ter feito parte de quatro projetos de pesquisa que foram desenvolvidos por duas docentes da Unidade Acadêmica. Somente um estudante mencionou a participação em dois projetos de áreas bem distintas (Psicanálise e Biologia). Em ambos projetos, a participação foi voluntária.

Quando questionados sobre a forma de inserção nos projetos, se para serem bolsistas, voluntários ou bolsistas e voluntários, nove estudantes participaram dos projetos como bolsistas, oito estudantes participaram como bolsistas e voluntários e seis estudantes participaram apenas como voluntários nos projetos de pesquisa. Aqui, podemos fazer algumas considerações sobre as exigências dos editais de bolsas de I.C. da instituição. Os alunos que se engajam nas pesquisas elaboradas por docentes pesquisadores podem entrar no projeto primeiramente como voluntários e, posteriormente, concorrer a uma bolsa. No entanto, os critérios para participação de projetos de pesquisa como bolsista de I.C. são bem rígidos. Por exemplo, no edital do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa PAPq/UEMG, nº 01/2022, dentre os 13 (treze) requisitos e compromissos do discente candidato à bolsa de I.C. estão: comprovar por meio de histórico escolar o seu desempenho acadêmico global igual ou superior à média institucional de 70 (setenta) pontos, no último semestre concluído. (item 8.2 do referido edital) e não possuir vínculo empregatício (item 8.4 do referido edital), dentre outras atribuições pertinentes à atuação do estudante bolsista.

No que se refere ao item 8.2., a atuação global do estudante candidato à bolsa é levada em consideração, visto que ele deve ter

um bom desempenho em todas as disciplinas para que possa concorrer à bolsa. No que se refere ao item 8.4., há grande dificuldade em engajar alunos da Unidade de Poços de Caldas na pesquisa como bolsistas visto que, como já mencionado, o perfil dos alunos de curso noturno é de estudantes que possuem vínculo empregatício ou aderem ao estágio remunerado nas escolas particulares de Poços de Caldas, impossibilitando a adesão à bolsa de I.C. Diante disto, a nossa conclusão é que os programas de bolsa de I.C. da UEMG acabam por não privilegiar os universitários que trabalham, o que pode gerar uma dificuldade para que o estudante de origem humilde se interesse por pesquisa.

Esta dificuldade fica evidente quando questionados se houve algum fator que os/as impediu de dar continuidade à participação na I.C. Dos 23 respondentes, 14 estudantes responderam que não, e nove responderam que sim. No contexto da nossa Unidade, acreditamos que a necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho remunerado impede ou dificulta o ingresso e permanência de muitos estudantes na carreira científica.

Quanto ao órgão de fomento da bolsa de I.C. que os alunos foram contemplados, dos 17 estudantes que foram bolsistas, nove mencionaram que tiveram bolsa pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq), três mencionaram que tiveram bolsa de I.C. do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um mencionou que sua bolsa de I.C. foi da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Outros quatro mencionaram que tiveram duas modalidades de bolsa durante a atuação nos projetos de pesquisa. É interessante ressaltar que esses quatro estudantes que tiveram duas modalidades de bolsa foram contemplados em algum momento com a PAPq, e três deles com a FAPEMIG. Como ficou evidente na introdução do presente artigo, o PAPq é o maior programa de incentivo à I.C. da UEMG, em número de bolsas concedidas, e isto se refletiu no número de bolsistas PAPq que tivemos na Unidade de Poços de Caldas.

Quando questionados há quanto tempo atuam ou por quanto tempo atuaram no/s projeto/s de pesquisa, sete estudantes responderam que permaneceram nos projetos de pesquisa durante 3 anos, seis alunos permaneceram durante 2 anos, cinco estudantes atuaram nos projetos de pesquisa durante 1 ano, e três

permaneceram menos de um ano. Dois estudantes disseram que participaram dos projetos durante 4 anos. Quanto a esses dois, é interessante observar que um deles mencionou que participou dos projetos como voluntário e bolsista e um deles participou os quatro anos como voluntário.

Quanto ao motivo de inserção no projeto de pesquisa, os respondentes podiam assinalar mais de uma opção. As respostas apareceram na seguinte ordem: por interesse pela temática do projeto (14), para participar de um projeto de pesquisa (12), porque se interessava pelas temáticas abordadas pelo professor na sala de aula (10), para ser bolsista (02), possibilidade de fazer mestrado e doutorado com mais facilidade (01). É importante ressaltar que o fato de dez respondentes terem chamado a atenção para o interesse pelas temáticas abordadas pelo orientador em suas aulas pode revelar uma profícua relação entre ensino e pesquisa, em um processo de mútua colaboração.

A respeito das atividades que o bolsista e/ou voluntário realizou na I.C., com a possibilidade de assinalar mais de uma opção, a maioria respondeu que participava de reuniões semanais ou quinzenais para discussão de textos (21 respostas), fazia leitura e fichamentos de textos (20 respostas), participação e apresentação dos projetos em eventos (17 e 18 respostas, respectivamente) e participava de redação de artigos (15 respostas). Um pouco mais da metade dos participantes respondeu que participou de atividades extensionistas ligadas ao projeto de pesquisa (13 respostas). Quatro participantes responderam que auxiliavam na parte administrativa do projeto. Duas respostas relataram a realização atividades em escolas. O fato de treze respondentes afirmarem que participaram de atividades extensionistas nos leva a compreender que grande parte das pesquisas realizadas se preocupou em unir pesquisa e extensão. Mesmo que sejam de natureza investigativa, os projetos podem ter um braço extensionista, e promover a ampliação dos conhecimentos científicos para além dos muros acadêmicos.

Para finalizar a compilação das respostas às questões fechadas, ressaltamos que os 23 respondentes disseram que a participação na I.C. contribuiu para o seu desempenho em disciplinas ou em áreas específicas do curso. Ainda, do total de participantes, 16 disseram que trabalham na área de formação, ou seja, a Educação.

Além das questões fechadas acima apresentadas, o questionário contou com seis questões abertas que foram elaboradas com o intuito de trazer mais elementos para discutirmos as experiências dos estudantes engajados na I.C. As questões foram distribuídas ao longo do questionário, de acordo com os temas abordados, e são as que seguem, acompanhadas de seus respectivos números dentro do questionário: 5- Quais foram as contribuições da I.C.? 6- Por que a I.C. não lhe trouxe contribuições? Para esta questão, não há houve respostas, visto que todos os respondentes disseram que a I.C. trouxe contribuições. 11- A sua atuação no(s) projeto(s) de I.C. auxiliou na continuidade dos estudos em nível de pós-graduação? Se sim, como? Para esta pergunta, obtivemos apenas as respostas dos estudantes que se engajaram em pós-graduação *stricto sensu* (total de 02). 19- Qual ou quais fatores lhe impediram de dar continuidade à participação na I.C.? 27- A participação na I.C. contribuiu para sua atuação como profissional da educação? Se sim, como? 28- Ao entrar no curso de Pedagogia qual era a sua expectativa?

Para a análise do conteúdo das respostas às questões abertas, realizamos diversas leituras buscando destacar os temas recorrentes, por meio de palavras e/ou ideias expressas pelos participantes, dividindo-as em categorias a serem descritas e analisadas.

A questão de número 05 (quais foram as contribuições da I.C.?) foi realizada no início do questionário. Seu objetivo foi compreender se a I.C. contribuiu para a formação acadêmica em nível de graduação, para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação e para a atuação profissional. As respostas a esta questão revelaram sete categorias, que são as que seguem: 1) Contribuição para a sociedade, 2) Participação ativa/protagonismo, 3) Pesquisa como descoberta, curiosidade, criatividade e prazer, 4) Normas/Etapas/Rigor Científico, 5) Conhecimento além da sala de aula, 6) Contribuição para a pós-graduação, 7) Contribuição para a atuação profissional.

Uma das categorias que ganhou destaque nas respostas, mencionada por oito respondentes, foi a que diz que a participação na I.C. proporciona um conhecimento além da sala de aula. Ideias como *"...muito além do que é ensinado em sala de aula"* (Respondente nº 02 – R02), *"... estímulo às leituras complementares"* (R05) e *"... conhecer outras realidades para além do campus"*

Poços de Caldas” (R07), demonstram que o que foi vivenciado nos projetos de pesquisa propôs um passo adiante da formação curricular obrigatória.

Outra categoria que foi bastante mencionada pelos participantes da pesquisa, com seis menções, foi a que ressalta a importância da I.C. para conhecer normas, etapas de uma pesquisa científica e compreender a importância do rigor nas pesquisas. Tais menções demonstraram uma preocupação extra do iniciante em pesquisa com uma formação mais completa, demonstrada nas seguintes afirmações: *“...a Iniciação Científica expandiu meus horizontes e me lapidou enquanto pesquisadora”* (R03); *“Contato maior e mais significativo com o processo de fazer pesquisa e o exercício com as normas da ABNT em comparação com aquele aluno tradicional”* (R10); *“Aprender a realizar uma busca bibliográfica e se apoiar nestes referenciais”* (R13). É importante ressaltar que, quando um dos respondentes menciona como “aquele aluno tradicional”, está se referindo ao aluno que não participa de uma pesquisa, embora tenha discussões curriculares obrigatórias sobre Metodologia de Pesquisa, como é o caso do curso de Pedagogia na UEMG, Unidade de Poços de Caldas.

Ainda na questão de número 05, gostaríamos de chamar a atenção para outra categoria que obteve várias menções (5 vezes). Esta categoria diz respeito à importância de participar de uma pesquisa como uma forma de contribuir para a sociedade. Embora muitas menções tenham sido indiretas, como por exemplo, *“...ampliou minhas percepções sobre educação, cultura e política”* (R07), *“... para o fortalecimento de uma prática crítica”* (R08), *“realizar intervenções, diálogos que contrapõem o senso comum, fake News”* (R10), elas nos levam à conclusão que esses participantes de pesquisa buscaram, em suas atuações como estudantes pesquisadores, um elo que ligaria sua formação acadêmica às necessidades sociais.

A questão 19 – (Qual ou quais fatores lhe impediram de dar continuidade à participação na I.C.?) foi realizada após perguntar o que os impediu de dar continuidade à participação na I.C. Este tema foi abordado pelos pesquisadores no questionário devido às dificuldades que a Unidade Acadêmica tem enfrentado ao buscar engajar alunos em pesquisas científicas, sobretudo como bolsistas

iniciantes. É verdade que pesquisas mais focadas nesta problemática precisarão ser realizadas futuramente, mas é fato que as respostas podem nos trazer indícios interessantes. Os participantes que responderam sim a esta primeira questão, foram direcionados para a questão 19. Para esta questão, obtivemos nove respostas, que foram bem diversas nos motivos apontados, como: mudança de instituição, acúmulo de tarefas relacionadas ao curso de graduação, dispensa do orientador, o próprio aluno não renovou a participação da pesquisa e questões pessoais. Das nove respostas, o que predominou (3 respostas) foi a dificuldade de conciliar as atividades do projeto ao trabalho. Estes, foram estudantes voluntários, visto que os editais de pesquisa impedem que alunos com vínculo empregatício ou outra forma de atividade remunerada participem como bolsistas.

A questão 27 – (A participação na I.C. contribuiu para sua atuação como profissional da educação? Se sim, como?) Não foi direcionada a todos os participantes da pesquisa, mas sim, apenas àqueles que disseram que atuam na área de formação, ou seja, a Educação. Obtivemos 19 respostas, que trouxeram sete categorias. São elas: 1) Ter autonomia. 2) Ter criticidade e promovê-la nos alunos, 3) Incentivar pesquisa e ciência na sala de aula. 4) Ser um professor pesquisador e aderir à formação continuada, 5) Valorizar o conhecimento prévio e protagonismo dos alunos, 6) Utilizar práticas de pesquisa no planejamento das aulas, 7) Obter um maior conhecimento para trabalhar em sala de aula o tema que pesquisou.

Nas respostas à questão 27, julgamos importante mencionar os temas recorrentes, ou que apareceram mais vezes, com o intuito de compreendermos qual é o impacto da I.C. para a atuação profissional do/a pedagogo/a. Das setes categorias que pudemos retirar das respostas, a aquisição de conhecimentos específicos dos projetos de pesquisa para trabalhar em sala de aula obteve mais menções (6 vezes). Apesar do número reduzido de projetos devido ao fato de ser uma Unidade Acadêmica pequena, dada a diversidade de temas abordados nos projetos de pesquisa da Unidade de Poços de Caldas, os estudantes candidatos a bolsistas e voluntários geralmente podem se engajar em temas que lhe sejam mais agradáveis e que gostariam de pesquisar. Assim, nesta questão as respostas foram bem diretas, e evidenciaram a contribuição das

investigações científicas para trabalhar temas específicos em sala de aula. Como por exemplo, *“... para conhecer a educação em outra cultura”* (R09), ao se referir ao projeto sobre Diversidade Cultural na Educação Infantil, *“... a partir da pesquisa exploro de forma diferenciada a Arqueologia com os alunos, indo além dos livros didáticos”* (R12), referindo-se à participação em projeto sobre Arqueologia e Educação. Houve também respostas genéricas, sem mencionar diretamente o tema pesquisado, como por exemplo, *“... permitiu realizar abordagens pedagógicas mais específicas sobre os diversos temas que pesquisei”* (R10).

Outra categoria bem recorrente na questão 27, mencionada quatro vezes, foi o fato da participação na I.C. possibilitar o incentivo à pesquisa e à ciência na sala de aula. Os respondentes ressaltaram, dentre outras contribuições, que a participação na I.C. *“...fez com que eu levasse o meio acadêmico para dentro da sala de aula, incentivando cada vez mais a pesquisa e a ciência”* (R04), além de possibilitar a atuação *“...como uma educadora que possa despertar nos alunos o desejo da pesquisa”* (R13).

Mais uma categoria recorrente na questão 27, mencionada quatro vezes, foi a possibilidade de ter criticidade e promovê-la nos alunos. Fortemente ligada à ideia de contribuição do ofício do pedagogo para a construção de uma sociedade mais justa, esta categoria se refletiu em dizeres como *“...tenho um olhar mais sensível, crítico e reflexivo para com a minha prática junto às crianças”* (R07) e *“...você se torna um investigador, não se contenta apenas com uma explicação, pesquisa é isso, você escalar montanhas de possibilidades para o mesmo assunto”* (R18).

As reflexões sobre as respostas dadas podem ser inúmeras, dada a riqueza das reflexões feitas por muitos dos respondentes. Para mencionar um dos participantes da pesquisa, poderíamos colocar aqui “montanhas de possibilidades” interpretativas sobre as respostas dadas nesta pesquisa. No entanto, julgamos importante ressaltar, por ora, que as contribuições da pesquisa para os respondentes estão bem visíveis, em suas práticas acadêmicas e em sua atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico da I.C. nos revela, por meio de diversos autores, respostas diferenciadas a contextos diversos, como salientamos na introdução, pautados pelos trabalhos de Massi e Queiroz (2010, 2014, 2015), Breglia (2012, 2015), Bridi (2010, 2015), Canaan e Nogueira (2015) e Pires (2012, 2015). Apesar de ser regida pelo Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica do CNPq e outros programas federais e estaduais, o que acarreta em necessária padronização de normas e procedimentos, é fato que a I.C. se configura em um panorama econômico e social que impõe recorrer a ajustes à realidade dos alunos que vivenciam o mundo acadêmico.

Embora programas unificadores federais e estaduais sejam necessários para manter a coerência nas exigências dos editais, muitas vezes não atingem as realidades locais, estas pautadas por dificuldades específicas, que emergem da vida cotidiana dos universitários, seja por frequentarem cursos noturnos, terem vínculo empregatício ou aderirem a programas de estágio remunerado. Este perfil de estudante universitário é impedido de participar de pesquisas como bolsistas, o que pode levar à ideia de que realizar pesquisa é uma atividade elitista, inacessível para a maioria. Assim, acreditamos que falar de I.C. no contexto universitário brasileiro pressupõe um olhar mais atento para a diversidade, os interesses e as necessidades dos protagonistas desta atividade acadêmica, os estudantes.

Quando falamos de pesquisa feita com estudantes universitários em seu primeiro momento de formação, precisamos levar em consideração o que Severino (2016) ressalta ser imprescindível na Universidade: a percepção que o caminho formativo deve perseguir não só a formação profissional, mas também a científica e a política. Isto significa dizer que engajar o estudante em atividades de I.C. poderá levá-lo à compreensão mais efetiva que os saberes que transitam no meio acadêmico entre o ensino, a pesquisa e extensão são muito mais afeitos à valorização do conhecimento como processo, e não como um produto, pronto e acabado, a ser adquirido na formação universitária. Para o autor supracitado, a participação em projetos de pesquisa auxilia o iniciante nesta constatação (SEVERINO, 2016).

Tivemos como intuito, nesta pesquisa, compreender os diferentes caminhos seguidos pelos iniciantes em pesquisa como experiências possíveis na educação científica de universitários. Como salientam Macena e Paiva (2020), “...não é a formação no sentido de apenas formar uma pessoa, ter um diploma, mas o de ser um sujeito consciente de seu ininterrupto estágio de aprendizagem” (2020, p. 820). O estágio da iniciação pode ser considerado o pontapé inicial para um processo que não se dissipa na graduação. A ideia de conhecimento como processo ficou evidente em muitas das respostas dadas pelos participantes da presente pesquisa, na medida em que, nos discursos dos participantes, a I.C. dialoga com a formação inicial ao mesmo tempo que possibilita ascender à pós-graduação, além de contribuir para a atuação profissional.

Desta forma, as experiências dos iniciantes em pesquisa da UEMG/Poços de Caldas reafirmaram ideias encontradas em textos sobre iniciação à Pesquisa Científica, que valorizam o caráter educativo da Iniciação Científica, como uma forma de promover uma educação crítica, criativa e engajada em questões sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPq/UEMG, e ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG, pelas bolsas de Iniciação Científica e Produtividade em Pesquisa concedidas durante a vigência do projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BREGLIA, V. L. A. A graduação pesquisa? Na pauta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. In: Luciana Massi; Salete Linhares Queiroz. (Org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no Ensino Superior.** a.ed. Araraquara: Ed.UNESP, 2015, v. 1, p. 57-64.

BREGLIA, V. L. A. **Graduação, formação e pesquisa: entre os discursos e as práticas.** Trivium (Rio de Janeiro. Online), v. 5, p. 1, 2012.

BRIDI, J. C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: Luciana Massi (Org), Salete Linhares Queiroz (Org). (Org.). **Iniciação científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro**. 1ed.São Paulo: Unesp Digital, 2015, v. 1, p. 3-36.

BRIDI, J. C. A. Atividade de pesquisa: contribuição da Iniciação Científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de Professor (UEPG. Impresso)**, v. v13, p. 349-360, 2010.

CANAAN, M. G. ; NOGUEIRA, M. A. Bens em disputa no campo universitário: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica. In: Luciana Massi; Salete Linhares Queiroz. (Org.). **Iniciação científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro**. 1ed.São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015, v. , p. 65-85.

FERREIRA, A. M. **Currículo integrado no curso de Pedagogia: do projeto político pedagógico às repercussões na sala de aula**. Piracicaba: UNIMEP, Dissertação de Mestrado em Educação, 2016.

LOPES, M. M. C.; NASCIMENTO, T. M. Programa de iniciação científica e formação de professores: percurso histórico e contributos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-7, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MACENA, F. N.; PAIVA, E. L. O método (auto)biográfico como dispositivo de formação na iniciação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 14, p. 815-828, 29 jun. 2020.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). **Iniciação Científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no Ensino Superior brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2015.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Pesquisas sobre Iniciação Científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e

contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, p. 1-27, 2014.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**. V. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.

PIRES, R. O trabalho do professor-pesquisador e o PIBIC/CNPQ. In: Luciana Massi; Salete Linhares Queiroz. (Org.). **Iniciação Científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 01ed.São Paulo: UNESP Digital, 2015, v. 01, p. 89-108.

PIRES, R. **O vir a ser professor/pesquisador da educação superior: o caso dos egressos PIBIC/ CNPq/ UNEB**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 21, p. 67-84, 2012.

RIEMENSCHNEIDER, F; SCHIAVETTO, S.N.O. Iniciação Científica na UEMG/Poços de Caldas: relatos de experiências de alunos. 2021, acrescentar, pois é citado no corpo do texto. Poços de Caldas: **Anais do 5º Congresso Nacional de Educação**, Poços de Caldas, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. pp. 207-236.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.052](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.052)

QUAL O FUTURO DA EDUCAÇÃO DIANTE DA DESESTRUTURA FAMILIAR

Lenilda Pereira dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Columbia-PY Instituto de Desenvolvimento Educacional Ibero-Americano/columbiaideia@gmail.com; Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Bandeirante de São Paulo, graduada em Letras (Português e Inglês) Universidade de Guarulhos com complementação em espanhol pelo Centro Universitário de Santo André e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr Edmundo Ulson -UNAR/ CV: <http://lattes.cnpq.br/0538445778841994>.

RESUMO

O presente artigo visa contribuir com as discussões existentes referentes o futuro da educação diante da desestrutura familiar cujo está atrelado a inversão de valores éticos e morais, tal fator varia conforme o modo de vida de cada país e questões sociais e culturais e a desestrutura familiar reflete no desempenho escolar. Quando há consciência sobre os fatos que envolvem a prática, o educador passa a ser umas das principais vertentes como auxílio para possíveis soluções pois o mesmo é um ser crítico, autônomo – que respeita os saberes prévios do educando –, ético e moral, cujas palavras e ações servem como testemunho da sua prática o que se reflete no ato de ensinar expressando criticidade, curiosidade, uma inquietação indagadora que propicie discernimento, ética e estética, pois o professor tem a obrigação de ser um testemunho rigoroso de decência e pureza, portanto o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral dos estudantes cujo em destaque vem a importância do setor pedagógico na integração das famílias.

Palavras-chave: Futuro – Educação – Família- Escola- Desestrutura.

INTRODUÇÃO

É perceptível e se torna cada vez mais raro encontrar aluno sem dificuldade de aprendizagem no ambiente escolar. Esse fato varia conforme o modo de vida de cada país e questões sociais e culturais. Podemos identificar o estudante que tem problemas de aprendizagem por desvantagens culturais, ensino ineficaz, envolvimento socioeconômico baixo, trabalho pedagógico inadequado ou diagnóstico médico precário.

Qualquer indivíduo, de qualquer classe social ou nível econômico, pode se sentir confuso, ameaçado e inseguro com as exigências das instituições educacionais. Vários problemas e conflitos familiares resultam das dificuldades de aprendizagem. Por isso, não é estranho que esses obstáculos expressem certa tendência cultural-política de educação de saúde e bem-estar. A tendência cultural dos contratempos de aprendizagem e a tendência comportamental a eles citada dependem das múltiplas situações dos alunos e das aspirações que os envolvem.

Só é possível identificar um estudante com bloqueios de aprendizado quando não há interferência de fatores socioeconômicos. As ideias centrais estão na disfunção psicológica e neurológica do processamento de informação, e não em aspectos socioeconômicos, por consequência de situação de privação e desajuste biológico e social.

Como explicitado por Oliveira (2002), em complemento à ideia de Áries (1988), a educação conjunta entre família e professores, na prática, acaba não apresentando uma união real, e sim uma alternância de visões sobre as estratégias preferidas por alunos, pais ou docentes.

Outro elemento urgente a ser tratado é a transferência de responsabilidades educacionais. Carraro (2006) afirma que essa cessão das famílias para a escola se dá porque os pais têm cada vez menos tempo para se dedicar à educação básica dos filhos e também em virtude da desestrutura familiar.

Sobre a atuação pedagógica, vale lembrar a importância do setor de supervisão e orientação pedagógica na escola, que devem atuar de modo preventivo junto a todos os integrantes dos diversos segmentos da instituição educacional, procurando criar espaços

de discussão, reflexão e instrumentalização da equipe escolar, bem como de melhor atendimento ao aluno, propiciando-lhe o suporte necessário para atingir a autonomia.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é destacar a importância do setor pedagógico na integração das famílias. Qual é o papel da escola e da família? Qual é a real importância da intervenção pedagógica para a integração entre escola e família? Qual é o papel da família e o da escola?

A desestrutura familiar reflete no desempenho escolar. Quando há consciência sobre os fatos que envolvem a prática, cada educador é um ser crítico, autônomo – que respeita os saberes prévios do educando –, ético e moral, cujas palavras e ações servem como testemunho. Os educadores não podem dar lugar a sentimentos discriminatórios e precisam ser reflexivos, assumindo acertos e erros, de modo que os estudantes tenham a certeza de que estão sendo bem-orientados.

METODOLOGIAS

Esta pesquisa tem como principal fonte uma revisão de literatura atrelada à pesquisa bibliográfica cuja necessidade de aprofundamento e embasamento teórico é justificada pela relevância do tema, uma vez que muito se tem discutido a respeito da importância da integração de ambas as instituições como meio do processo de melhoria da aprendizagem e da integração entre família e escola, no sentido da proposição de uma educação de qualidade aos jovens.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza com base em registros disponíveis, decorrentes de estudos anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc., valendo-se de dados, ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Já o exame documental tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só os impressos, mas sobretudo outros tipos, tais como jornais, fotos, documentos legais e gravações.

A pesquisa qualitativa envolve dados descritivos obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza

mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E EMOÇÃO

As primeiras impressões

O presente artigo tem como objetivo destacar, com base na revisão da literatura, a importância da intervenção psicopedagógica na escola, no sentido de colaborar para o processo de escolarização de alunos com dificuldades e na interação com a família, que na maior parte do tempo não cumpre suas responsabilidades, deixando de realizar também o papel de grandes educadores, ao omitir informações, e a cooperação necessária à aprendizagem do aluno. O educador se tornou um ponto de conflito entre as duas instituições, havendo necessidade de uma intervenção pedagógica estruturada a fim de desvendar novas alternativas e condições facilitadoras visando a melhores resultados.

O educando, ao ingressar na instituição escolar, traz consigo uma história de vivência e oportunidades muito complexa, a qual é preciso estudar e caracterizar. A escola revela os problemas de aprendizagem do aluno, em vez de buscar adotar uma atitude preventiva e uma prática compensatória. O estudante com dificuldade revela algo pelo qual não é responsável, na medida em que seu crescimento biológico, psicológico e social depende, fundamentalmente, das atitudes dos adultos com os quais convive.

Diante do exposto, devemos levar em consideração que todo indivíduo tem experiências e vivências históricas que começaram na família e vão para escola. Marcelli (2010, p. 21) explica que Winnicott disse, com muita pertinência, que uma criança pequena, sem sua mãe, não existe. Ambos, mãe e filho, formam um todo sobre o qual deve incidir a avaliação e o esforço terapêutico. Essa verdade é válida também para a criança maior e o adolescente. A avaliação do normal e do patológico no funcionamento de uma criança não poderia ignorar o contexto ambiental, parental, fraternal, escolar, residencial, amigável, religioso etc.

Muito se tem estudado e escrito acerca da interação entre a hereditariedade e o meio. A balança tende a oscilar sobre os enfoques unidimensionais, porém o problema da etiologia das dificuldades de aprendizagem só pode ser tratado quando se aprofundam os estudos sociais, com auxílio dos fatores de origem e do envolvimento da doença.

SOBRE AS DIFICULDADES ESCOLARES

Atualmente, o que descobrimos sobre dificuldades escolares é que estamos passando por um processo de transformação e enfrentamento de novos paradigmas. Antes, estudantes que apresentavam algum tipo de problema eram chamados de maus alunos. Essa mudança de vocabulário tem a vantagem de dar uma nova direção à investigação psicopedagógica.

Fica claro para Marcelli (2010, p. 427) que, sem entrar nessa polêmica geralmente acalorada, constatamos que, nas últimas décadas, o estudo das dificuldades escolares passou de um ponto de vista puramente moral – o fracasso se devia à preguiça da criança, que, conseqüentemente, era a principal culpada – a um ponto de vista médico-patológico – o fracasso se deve à inadaptabilidade da criança, conceito que subentende, em maior ou menor medida, uma falha do equipamento neurofisiológico de base (ver o problema da deficiência mental) – e, finalmente, a um ponto de vista sociológico – o fracasso se deve à inadaptabilidade das estruturas escolares atuais a uma proporção não desprezível da população. Curiosamente, embora o quadro de referência desses pontos de vista seja evidentemente muito diverso, cada etapa procurou englobar e, depois, anular a antecedente.

Fica evidente que essas dificuldades não são todas de origem emocional ou afetiva. Há, sim, aquelas que resultam de maior ou menor aptidão escolar, mas muitas são também de responsabilidade do educador, de acordo com Paulo Freire, que mostra que ensinar não é transmitir somente conhecimentos, e sim criar possibilidades para a produção do saber. Ensinar exige muitos fatores.

Ainda na concepção de Freire, uma das primeiras exigências é o rigor metódico. O educador deve reforçar a capacidade crítica do educando, auxiliando-o a se tornar criador, investigador, um ser

inquieta, rigorosamente curioso, humilde e persistente. O docente deve ensinar os conteúdos e também a pensar certo. Os conhecimentos dos livros são muito importantes, porém apenas eles não são suficientes para lidar com a realidade do educando, cujas necessidades variam de acordo com diversos aspectos sociais.

Este estudo deixa claro que ensino sem pesquisa não é ensino, bem como que pesquisa e ensino estão relacionados e devem respeitar os saberes do educando. É necessário discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina, estabelecendo uma familiaridade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social de cada um deles.

O ato de ensinar exige criticidade, curiosidade, uma inquietação indagadora que propicie discernimento, ética e estética, pois o professor tem a obrigação de ser um testemunho rigoroso de decência e pureza, portanto o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral dos estudantes. Da mesma forma, ensinar exige a corporificação das palavras por meio de bons exemplos e apresenta risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

O repúdio de Paulo Freire a tais ações se faz notável e deve ser seguido. Pensar certo requer humildade, uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Como cita o autor, essa prática docente crítica envolve um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O educando desenvolve o pensar certo em comunhão com o educador, o que contribui para melhorias reais na prática-ensino-aprendizagem.

Quando há uma tomada de consciência sobre os fatos que englobam a prática crítica e autônoma de cada profissional, respeitando os saberes prévios dos alunos, tem-se a certeza de que esse professor está ensinando a pensar certo.

AS IDEIAS SOBRE A EMOÇÃO

A escola, além de um ambiente de aprendizado formal, é também a primeira colocação social fora do núcleo familiar.

A instituição escolar passa a ser para o educando um ambiente favorável para a avaliação emocional, um espaço social parcialmente fechado, mediado entre a família e a sociedade. É na escola

em que o comportamento dos alunos pode ser avaliado e eles podem ser comparados com seus pares e seu grupo etário e social.

O comportamento e a ação desses alunos favorecem várias experiências emocionais. Para Leibig (2009, p. 63), a emoção está no início do processo de decisão e é determinante na percepção e na atenção. Alguns estudos recentes sobre o funcionamento do cérebro mostram que, muitas vezes, são as emoções sentidas em experiências passadas que levam à tomada de decisão, e não o raciocínio sobre a situação presente. Segundo esses estudos, a consciência da ação sucede à experimentação da emoção.

O educador deve ter um olhar de sensibilidade que o manterá informado e lhe dará maior capacidade para detectar problemas cruciais na vida e no desenvolvimento das crianças.

Dentro da sala de aula, há situações psíquicas significativas nas quais os professores podem atuar tanto de maneira benéfica quanto consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos. Eles podem trazer consigo uma série de situações emocionais internas e externas, da própria constituição emocional (ou personalidade), e apresentar as consequências emocionais de suas vivências sociais e familiares.

A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA REFLETE PROBLEMAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As mudanças drásticas de rotina, bem como a falta de tempo para conversar, ouvir, ensinar uma tarefa, dar orientação num trabalho, perguntar ao filho como foi seu dia, ocasionam baixo rendimento escolar, sobretudo porque essa atenção e orientação não podem ser dadas somente na escola, em que o tempo nem sempre permite a realização de todas as atividades necessárias, colocando a aprendizagem em risco.

Em consequência dos fatores expostos, estudantes ficam com a autoestima abalada e não querem aprender. À escola, vêm sendo atribuídas noções de educação básica, que são e sempre foram de responsabilidade das famílias, as quais passam todo o tempo em seus afazeres, sem um convívio diário com os filhos, sem orientá-los. Para piorar, o mercado ainda coage os responsáveis a oferecer presentinhos – como internet livre, passeios ao shopping, videogames,

festas – para compensar a ausência, de maneira que os valores familiares são delegados à escola.

Muitas vezes, o estudante chega à escola sem limites, enfrenta o professor, que mal consegue falar e, em alguns casos, é agredido verbal e fisicamente. Na instituição de ensino acaba ocorrendo o encontro entre educação e violências, do qual os atores são educadores e educandos (PINSKY, 1999).

Outro problema grave da educação é a permissividade excessiva. Como os jovens têm muitos direitos e nenhum dever, muitas vezes se afastam da escola. É necessário repensar a relação família-escola, pois é dever dos pais educar os filhos e buscar uma parceria com a instituição. Infelizmente, essa atitude vem sendo confundida com transferência de todas as responsabilidades para a escola (CARRARO, 2006).

Segundo Puebla (1992, p. 20), a escola afirma que o êxito do processo educacional depende muito da atuação e da participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Os docentes reclamam que os pais delegam à instituição todas as suas responsabilidades, o que os desvia da função de transmitir os conteúdos curriculares, sobretudo os de natureza cognitiva.

Como consequência, em vez de as famílias serem aliadas, acabam se afastando do ambiente escolar. A união entre pais e escola deveria ser o ponto fundamental para a felicidade da família (MARIA, 2008).

Segundo Edgar Morin (2002), os saberes necessários à educação do futuro devem abranger os seguintes tópicos:

- As cegueiras do conhecimento – suas incertezas, erros e ilusões.
- Os princípios do conhecimento pertinente.
- Ensinar a condição humana – seu caráter único e plural.
- Ensinar a identidade terrena por meio da conscientização ecológica.
- Instruir a enfrentar as incertezas e as imprevisões do pata-mar histórico.
- Ensinar a ética da compreensão, refletindo com base no etnocentrismo e no sociocentrismo.
- Ensinar a ética do gênero humano.

Isso é um grande desafio, pois a educação do futuro exige um esforço maior de conhecimento capaz de romper paradigmas com a oposição entre natureza e cultura. O professor passa a ser um mediador entre o sujeito e seu ambiente, e a qualidade de seu trabalho se mede pela forma como conduz os alunos.

Pedro Demo (1999) acredita que não se trata de estabelecer quantidade e qualidade, mas que uma interação com a outra atuando na realidade social, avançando numa reflexão que tenha consequências políticas, sociais e pedagógicas baseadas na qualidade política.

Os problemas pedagógicos que envolvem a globalização e a informatização do conhecimento, ou seja, os avanços tecnológicos, são fatores irreversíveis. Uma das críticas à educação básica é o fato de se preocupar mais com a quantidade, as estatísticas e os resultados do que com a qualidade do ensino. O crescimento de estabelecimentos que praticamente distribuem diplomas e a diversificação de cursos sem valor algum fizeram com que os princípios básicos da educação se perdessem (ibid.).

Qualquer mudança substancial é difícil de ser colocada em prática. O Estado regula muitos tópicos acerca da educação, mas descuida completamente dos pontos essenciais, de modo que nós, profissionais da educação, necessitamos reelaborar nossas práticas educativas. É preciso acreditar no processo educacional e ter coragem para ajudar no o desenvolvimento da inteligência (GILES,1987).

A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E ORIENTADOR PSICOPEDAGÓGICO

O primeiro contato social que a criança experimenta é junto à família. Durante o desenvolvimento, os contatos se expandem até os educadores nas escolas. Essa união complementa a formação do caráter e a educação, reforçando a ideia da presença efetiva dos pais no processo educacional dos filhos.

São os pais e os demais familiares que transmitem à criança os valores de ética, cidadania, solidariedade, respeito ao próximo, autoestima, respeito ao meio ambiente, além de pensamentos que atribuirão características de personalidade. Dependendo da estrutura familiar, essa influência acarretará um adulto flexível ou radical,

que pode ou não estar aberto a diálogos, mudanças e tecnologias. Desde pequena, antes mesmo de entrar no ambiente escolar, a criança já aprende o que a mãe aprova e o que não aceita, o que é perigoso, o que pode ou não fazer, enfim, percebe a importância da orientação dos pais (DI SANTO, 2007).

Conforme Carraro (2006) salienta em sua obra, a união entre família e escola as torna forte aliadas na formação do indivíduo e pode ser bastante vantajosa. Segundo Bonini (apud Carraro, *ibid.*), a academia precisa ser a base na tríade pais-educadores-crianças durante o processo de inserção do jovem na vida social e escolar.

Di Santo (2007) lembra que a relação entre essas três instâncias é de extrema importância no processo de escolarização e está amparada pela legislação nacional e pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Como exemplos, a autora cita: o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Lei nº 8.069/90), artigos 4º e 55; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (Lei nº 9.394/96), os artigos 1º, 2º, 6º e 12; o Plano Nacional de Educação [PNE] (aprovado pela Lei nº 10.172/2007), que define a implantação de conselhos escolares e a implementação da comunidade escolar (incluindo a família), com o intuito de fazer benfeitorias nas instituições educacionais e criar mais oportunidades educacionais e de recursos pedagógicos; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que adota mecanismos para a participação efetiva da família no desenvolvimento do aluno.

RESULTADOS DA DISCUSSÃO

A FAMÍLIA PERANTE A ESCOLA

A família é a base e serve de parâmetro para a criança, que se comporta na sociedade da forma que foi ensinada. É comum, no entanto, encontrar problemas como permissividade, pobreza, ausência de valores e falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. As crianças que vivenciam essas situações acabam por transferir seus problemas para a escola.

É relevante citar o relatório Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996, p. 95), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),

que reforça que “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão de valores e normas” (ARIÈS, 1988).

Entre as responsabilidades da escola, destaca-se relacionar os problemas familiares com o ambiente escolar. Fermoso (1998, p. 93) sugere que o professor pode atuar com a família, as crianças ou os jovens como elemento mediador. Petrus (1997, p. 31) diz que a educação social não deve ter, entre suas competências, a responsabilidade da atividade escolar.

A família, núcleo primordial da educação, tem delegado esse papel para a escola, mas nenhuma instituição poderá substituir as condições educativas da família. À escola não se pode pedir mais do que ensinar os conteúdos programáticos exigidos pelo MEC, ainda que a instituição não possa ignorar conflitos e problemas sociais.

De acordo com Singly (2007), a vida é uma sequência de lutas e contradições, de modo que a relação familiar pode influenciar no desempenho escolar. Segundo Áries, toda educação se dava pelo aprendizado. [...] Não se mantinham as crianças em casa. Elas eram enviadas para outra família, a fim de viver ou aprender os comportamentos de um cavaleiro ou de uma profissão. [...] Não havia lugar para a escola nessa transmissão de aprendizado dentro de uma geração para outra. No aprendizado, a criança adquire um estatuto de criança tão evidente quanto nos parece que detém: o de um longo período de socialização com seus pares, jovens da mesma idade, associado ao estabelecimento de uma relação de dependência dos pais (apud SINGLY, *ibid.*, p. 45-46).

São enormes as diferenças entre as famílias do passado e as do presente, pois não apenas os objetivos, mas também os meios para obter esses objetivos, se modificaram. As contínuas transformações sociais ocasionaram grandes mudanças nos modos de transmissão. Singly (apud SINGLY, *ibid.*, p. 45-46) ressalta que a família moderna é mais regida pela educação escolar, como a grande mentora do funcionamento da sociedade.

O título escolar deixa de ser um atributo estatutário para se tornar um verdadeiro direito de entrada. A escola e o grupo social que a escola produz a partir das propriedades ligadas à família

tomam o lugar desta. A escola desempenha o papel atribuído antes do nepotismo e às alianças matrimoniais.

O fato de a família não intervir mais tão diretamente quanto antes não significa que tenha perdido totalmente o poder, mas se tornou dependente da sociedade. Esse acompanhamento é necessário, a fim de detectar as desvantagens em estágio inicial e resolvê-las em tempo hábil. A escola demanda bastante tempo da família, cujas atitudes remetem a um progresso ou regresso em sua trajetória. A estratégia de abordagem tem se tornado um grande desafio, já que certas normas familiares perderam a eficácia.

A criança, no ambiente familiar e escolar, tem favorecido ou desfavorecido o desenvolvimento psicológico sobre o consciente e o inconsciente, pois se trata de um cidadão em formação, que está aprendendo a se relacionar e a adquirir regras de convívio desde o nascimento.

Crianças e adolescentes são muito sensíveis a mudanças bruscas, como separação dos pais, mudança de casa ou de escola, troca de um professor querido. Sem a interação família-escola, o processo educacional é muito prejudicado, porque perde a sintonia do que é ensinado em ambos os ambientes (PAIS, 2001).

Competem à escola repassar conteúdos programáticos e contribuir para a formação global dos alunos, que precisam ser educados sem violência física, sexual ou verbal, com a finalidade de se tornarem e cidadãos ativos. Isso envolve segurança, autoestima, respeito, disciplina e dedicação no decorrer do desenvolvimento emocional, e nem família nem escola conseguem dar conta desse papel separadamente.

A família deve se mostrar tão interessada na educação quanto a escola, que tem o papel de dar prosseguimento ao que foi iniciado pela família, com a responsabilidade de introduzir influências capazes de compensar as deficiências da criação familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das abordagens dispostas neste artigo, devemos considerar o aluno um indivíduo que apresenta problemas peculiares à sua faixa etária, assim como o adulto.

Percebemos que as variáveis sociais, culturais e ambientais, particularmente aquelas que dizem respeito ao funcionamento familiar, ou seja, a família que acompanha o processo de aprendizagem do filho, são fundamentais quando surgem dificuldades. Logo, se a família acompanhar o rendimento das crianças, elas dificilmente enfrentarão situações de defasagem no aprendizado. Há uma espécie de efeito de proteção exercido pelos bons relacionamentos familiares que se estende até a adolescência e que, em geral, fazem os estudantes se tornarem adultos não vulneráveis a esse tipo de problema.

Chamamos a atenção para a prática docente e do olhar desse professor perante cada aluno, haja vista que o ambiente escolar é muito importante para o diagnóstico precoce e o tratamento de sucesso dos jovens.

É primordial que seja desenvolvido um trabalho de informação e conscientização para professores e pais sobre problemas emocionais que os alunos podem ter.

Percebemos que é necessário trabalho em equipe e diálogo, de modo que em nenhum momento o aluno seja deixado em segundo plano.

É necessário que tanto o professor quanto todo o contexto escolar estejam preparados para tal atividade. A formação desenvolve essa prática preventiva na sala de aula e na escola, cabendo ao professor mediá-la de forma verdadeira e significativa.

O professor capacitado para perceber as possíveis mudanças no aluno é consciente e sensível diante das dificuldades da alma humana. Ele ajuda no sucesso ou no fracasso escolar do estudante.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUBRY, J. **Psicanálise de crianças separadas: estudos clínicos**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2004.

BOWLBY, J. **Apego e perda. Vol. 2. Separação: angústia e raiva.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Apego e perda. Vol 3. Perda: tristeza e Depressão.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

CARRARO, R. **Reportagem Revista Criança – MEC/SEB,** 2006.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1983.

DI SANTO, J. M. R. **Centro de Referência Educacional – Consultoria e Assessoria em Educação.** Retrieved from (Artigonal), 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, F. W. In: PALMER, A. J. **50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey.** São Paulo: Contexto, 2008.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R.; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GILES, T. R. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.

LEIBIG, S. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem têm solução.** São Paulo: All Print Editora, 2009.

LÜDKE, M. A.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLI, D.; COHEN, D. **Infância e psicopatologia.** 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIA, S. **Educação familiar: aspectos do desenvolvimento infantil frente a globalização.** Disponível em: <www.webartigos.com/articulos/37172/1/Educacao-Familiar-Aspectos-dodesenvolvimento-infantil-frente-a-globalizacao/página1.html>. Acesso em: ago. 2022.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação.** São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Porto: Âmbar, 2001.

PINSKY, J. **Educação e cidadania.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ROTGER, A. P. **Nuevos espacios de la educación social.** In: PANTOJA, L. Bilbao: Universidad de Deusto, 1988.

_____. **Pedagogia social.** Barcelona: Editora Ariel Educación, 1997.

SARTRE, J. P. **La transcendance de L'Ego: esquisse d'une description phénoménologique.** Paris: VRIN, 2003.

_____. **L'Existencialisme est un humanisme: présentation et notes par Arlette Elkaim-Sartre.** Paris: Folio/Essais, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. PCN. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053)

A CAPILARIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO CONDIÇÃO FUNDANTE PARA UMA NOVA CULTURA DE SER E DE FORMAR PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS¹

Felipe José do Nascimento Henrique

Pedagogo, Professor nos Anos Iniciais em Escola Pública de Educação Básica e Mestrando no PPGE-EFLCH-UNIFESP, felipe.jose@unifesp.br;

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Docente no Curso de Pedagogia e no PPGE da EFLCH-Unifesp, jorge.barcellos@unifesp.br;

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de localizar, no território brasileiro, o campo científico da formação de professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF produzido entre 2006 e 2019. Com o intuito de analisar as (im)possibilidades de se estabelecer uma nova cultura de formação docente fundamentada nas relações – mediadas no e pelo Campo (BOURDIEU, 2004) – entre os Sujeitos e as Instituições responsáveis pela formação de docentes, nos múltiplos contextos situados do país. A luz das contribuições de André (2010), Diniz-Pereira (2013), Gatti

1 Partes deste artigo são provenientes do texto de qualificação de mestrado “A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na concepção de professores formadores de professores: do campo de pesquisa à Cursos de Pedagogia de instituições públicas do estado de São Paulo.”. Desenvolvido sob a orientação do professor Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – PPGE-EFLCH-Unifesp e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a dissertação final deste trabalho tem previsão de defesa prevista para dezembro de 2022;

(2015, 2019), Imbernón (2011), Sacristán (1999) e Silva Júnior (2015, 2019), o estudo toma como objeto “os locais de origem de pesquisas correlatas produzidas no Brasil” problematizando se a origem destas pesquisas (tomadas aqui como localização do campo científico), (im) possibilita o estreitamento das relações entre Universidades e Escolas de Educação Básica-EEB nos processos de formação inicial e continuada de professoras para os AIEF. Ao assumir uma abordagem exploratória, de caráter quantitativo, a investigação seguiu numa dinâmica metodológica que contemplou pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA et al, 2009) em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros. A sistematização dos dados revelou que o campo se concentrou praticamente no Estado de São Paulo, especialmente na capital paulista. Esses achados aventam que, enquanto matriz disciplinar de estudos, a formação de professoras de AIEF não têm acompanhado a capilaridade da instituição EEB. Relevando o importante papel das Universidades e do Campo Científico para revolucionar a forma de Ser e Formar professoras de AIEF, as análises sinalizam que o estabelecimento desta nova cultura está em função da valorização, consolidação, enraizamento e capilaridade do próprio campo pelo território nacional.

Palavras-chave: Formação de Professoras, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Campo Científico, Universidade, Escola de Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discutimos (im)possibilidades para o estreitamento das relações entre Universidades e Escolas de Educação Básica-EEB nos processos de formação inicial e continuada de professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF.

Ainda que aproximar Universidades e EEB se apresente como tema contra hegemônico no campo da formação de professoras, nas últimas décadas tem sido referência para inovações e experiências situadas e para políticas públicas nacionais de formação docente. Por exemplo, respectivamente, o Programa de Residência Pedagógica-PRP da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp (em Guarulhos-SP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Iniciamos o texto apresentando esta perspectiva, em que Ser e Formar professoras compõe um processo contínuo, coletivo e permanente que, a contrapelo do que acontece atualmente no Brasil, carece fundamentalmente de relações mais próximas, cotidianas, integradas e presenciais entre Instituições e Sujeitos que atuam na formação de docentes para a educação básica.

Em seguida descrevemos a metodologia utilizada para responder à questão “Onde o campo científico de Formação de Professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF tem sido produzido no território nacional?”. A sistematização de locais onde foram defendidas teses e dissertações sobre tema, levantadas na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações-BDTD², revelou que, entre 2006 e 2019, pesquisas foram publicadas nas 5 regiões do país; em 20 das 27 unidades da federação; e em 61 dos 5.570 municípios da nação.

São números que – apesar das ausências de 7 Unidades da Federação-UF e de 99% dos municípios – ensejam potencial abrangência nacional do campo científico. Contudo, vale destacar também: dos 302 trabalhos, 163 tiveram como origem a Região Sudeste. Para mais, no período estudado o campo concentrou-se praticamente no Estado de São Paulo, especialmente na capital

2 Disponível no site: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

paulista. Em números exatos, foram defendidas 140 pesquisas no Estado, sendo 55 destas na capital.

Esses achados aventam que, enquanto matriz disciplinar de estudos³, a formação de professoras de AIEF não têm acompanhado a capilaridade da instituição EEB no território nacional.

Tendo em vista o descompasso entre a quantidade e distribuição de Universidades em comparação com o número e abrangência territorial das EEB, assim como a ausência de pesquisas sobre formação de professoras em muitas das múltiplas possibilidades situadas de poder Ser e Formar docentes de AIEF, certamente uma revolução no campo da formação de professoras passa pela valorização e, em decorrência, expansão capilar e quantitativa; além de enraizamento de pesquisas correlatas por todo o território nacional.

Essas são constatações que endossam o coro dos que reclamam pelo fortalecimento e consolidação do campo da formação de professoras no Brasil.

PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS PROCESSOS DE SER E FORMAR PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ser professora de educação básica está integrado a um processo que carece e demanda a (re)produção de múltiplos conhecimentos de naturezas variadas, incluindo conhecimentos didáticos e pedagógicos, específicos ao exercício docente e, em decorrência, comuns aos professores. Trata-se de uma ideia fácil de recuperar da literatura especializada atual, tal como Bernardete Gatti, Elba Barreto, Marli André e Patrícia de Almeida escreveram em pesquisa recente:

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o

3 A Formação de Professoras vem se emancipando como um campo científico que, no Brasil, vem sendo produzido em meio a necessidade de fortalecimento e consolidação do próprio campo; tal como Marli André evidenciou em “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos” (2010), bem como Diniz-Pereira em “A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores” (2013).

qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, BARRETO e ANDRÉ et al., 2019, p. 19 – grifos nossos).

Com a mesma importância, também recuperamos a ideia de que Ser professora retroalimenta(-se) (n)um complexo processo de formação, que historicamente tem agregado *status* profissional ao trabalho de professora, tal como sintetizou Marli André:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176 – grifos nossos).

Outrossim, destacamos uma terceira ideia, tão importante quanto as duas anteriores: Ser professora ocorre num processo de trabalho (em sentido dialético⁴) e de aprendizado e constituição da profissão, no qual docentes vão se concebendo/sendo e, portanto, formando-se professoras permanentemente. Celestino Alves da Silva Junior esclarece que

4 Para Ricardo Antunes o trabalho tem concepção dialética e guarda a contradição entre o sentido ontológico e sentido alienado. No sentido ontológico o trabalho é uma atividade vital, na qual os sujeitos idealizam/planejam e executam suas tarefas; nesse sentido o trabalho é o que cria e é condição para a existência social e, em decorrência, pela existência da cultura humana e dos processos de humanização. A contrapelo, no segundo sentido, o alienado, os sujeitos são condicionados à um modo de produção que expropria deles parte do processo de produção; nesse sentido o processo de trabalho é cindido e se desenvolve como mercadoria para atender o atual modo produção, o capitalista; não sendo mais uma atividade vital, o Trabalho passa a ser um meio de subsistência e não de produção de humanidade. (ANTUNES, 2013).

Pela própria natureza o trabalho do professor se revestirá, necessariamente de um caráter auto-ral, concebido à luz de seu saber e de seus valores e validado por sua experiência e seu compromisso profissional. Além de autoral, o trabalho do professor terá também a marca de sua participação no trabalho coletivo do qual resultou o trabalho pedagógico ao qual se vincula. A dimensão relacional complementa o par dialético em que seu trabalho se apoia teórica e politicamente (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 9 – grifos nossos).

Sob esta lucidez, as professoras são também coautoras na continuidade de sua própria formação e de seu exercício profissional, assim como da formação inicial das futuras e da formação continuada das atuais colegas de profissão.

Nesse sentido, em consonância com a amplitude histórico-política-cultural da humanidade, destacamos ainda que

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas faz às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas (Berlak, 1987; Lampert, 1985). E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas. (SACRISTÁN, 1999, p. 87)

Desta forma, ao encontro de Francisco Imbernón – que escreveu: “A formação do professor deve estar (...) tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.” (IMBERNÓN, 2011, p. 18) –, Ser, Formar e Formar-se professora(s) requer o estabelecimento de relações lucidas e concretas nos e entre os contextos situados de formação inicial e continuada; e de trabalho e exercício profissional docente.

Em outros termos, os sujeitos envolvidos – principalmente as professoras ainda em formação nas licenciaturas, as professoras em exercício profissional em EEB e as docentes nas licenciaturas – precisam se encontrar e exercer o trabalho docente de maneira

integrada e coletiva, tanto nas Instituições de Ensino Superior-IES quanto nas EEB.

Ainda em acordo com Imbernón (2011), no século XXI a instituição educativa e a profissão docente têm se desenvolvido em um tempo acelerado de mudanças, de incertezas e de possibilidades para a humanidade. Segundo o autor

...isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 10 – grifos nossos).

Antônio Novaes, em “Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores” (2013), e Kenneth Zeichner, na entrevista “Pesquisar e Transformar a Prática educativa” concedida a Diniz-Pereira em 2014, corroboram o coro ao reivindicarem uma revolução que transforme as relações dos sujeitos e das instituições que atuam na formação de professoras.

Em “Construção de um espaço público de formação” (2015), Silva Júnior reforça esta perspectiva ao afirmar que

A formação de professores não pode (...) ser delegada aos chamados “especialistas” e não pode ser realizada apenas no interior das instituições em que eles desenvolvem seu trabalho, as universidades e demais instituições de ensino superior. Também não pode, evidentemente, ser deixado ao sabor do acaso e da boa vontade de quem por ela se interessar. A proposta de um espaço público de discussão para a formação talvez possa ser associada àquilo que Habermas (1973, apud Fourez, 1995) chamou de “processo decisório pragmático-político”, ou seja, uma reunião permanente e solitária de “especialistas” e “homens comuns” com vistas à resolução de um problema comum. (...) um processo de negociação permanente (...) para a definição dos fins mais relevantes a ser procurados e dos meios mais adequados para que eles sejam alcançados. Não se trata de um problema de gestão. Trata-se

de um problema de educação (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 139 – grifos nossos).

E avança na compreensão ao defender que

Universidade e prática profissional seriam assim os dois polos de consideração necessários ao desenvolvimento qualitativo dos processos de formação e de atuação de professores e de educadores em geral. Credenciados por sua prática e valorizados por sua práxis, os trabalhadores do campo pedagógico na Educação Básica deveriam se constituir em interlocutores indispensáveis e companheiros obrigatórios dos professores universitários nos eventos destinados à definição de objetivos e à construção de meios e instrumentos de trabalho para o desenvolvimento qualitativo da Educação Básica. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 13 – grifos nossos)

Vale destacar que Celestino Silva Júnior utiliza o termo Universidade e não IES (que engloba também faculdades isoladas, institutos ou outras naturezas acadêmico-administrativas de instituição que também podem abrigar cursos de licenciaturas). Para o autor,

A forma universitária distingue-se da forma escolar por sua relação com o (...) saber [, que] é produzido por aqueles que cuidarão também de sua legitimação e de sua circulação. (...) Os modelos universitários terão sempre seu lugar reservado nos processos de formação de professores na medida de sua contribuição para o entendimento de que o ensino, em qualquer nível, é sempre tarefa criativa, “que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico” (Novoa, 2013, p. 203). Quer dizer que o exercício do magistério é indutor da produção de conhecimento novo sobre o ato pedagógico e sobre a organização do trabalho escolar. Se outras razões não houvesse, o próprio bom senso se encarregaria de afirmar que esse conhecimento produzido pela ação do professor precisa ser registrado, sistematizado e debatido para que possa ser incorporado às situações de formação. Para tanto, seus autores, os professores da educação básica, precisam dispor de condições de trabalho que lhes permitam proceder da

mesma forma que seus colegas professores universitários: investigar sistematicamente os objetos sociais que concentram sua atenção e transformá-los em objetos científicos, ou seja, estabelecer com eles uma relação pessoal de pesquisa por meio da qual, pela difusão de seus resultados, seja possível contribuir para que o saber docente seja reconhecido como um elemento fundamental na formação de novos professores. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 147 – grifos nossos)

Nas últimas décadas, essa concepção de formação tem sido referência para inovações e experiências situadas, tal como o Programa de Residência Pedagógica-PRP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – *campus* Guarulhos:

O Curso de Pedagogia, iniciado em 2007, definiu um modelo de formação inovador, centrado na aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Busca-se, assim, a construção de espaços de estudo e pesquisa que articulem teoria e prática, integrando a formação inicial e o exercício profissional da docência. Desse modo, implementou o PRP que acrescenta ao modelo de “estágio curricular” esse preceito de trabalho recíproco e colaborativo com as redes municipais e estaduais do município de Guarulhos. (UNIFESP, 2014, p. 7 – grifos nossos)

Como exemplo de política pública de abrangência nacional, encontramos nas linhas e entrelinhas do decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, que estabeleceu que, entre outros, que os objetivos do PIBID são:

...III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (...)

IV) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (BRASIL, 2010).

Considerando que a integração entre as Universidades e EEB se concretiza, de fato, no estabelecimento de relações cotidianas entre os sujeitos de e em ambos os espaços, a tarefa de como fazer se torna complexa por si quando consideramos as extensões continentais e multiculturais do Brasil; e, se agrava ao passo que na atualidade os cursos à distância são responsáveis pela formação da maioria das professoras da educação básica do país.

Ou seja, grande parcela dos processos de formação inicial de professoras ocorre na ausência da presença ou, na melhor das hipóteses, na presença rarefeita de outras licenciandas, professoras de educação básica e professoras/pesquisadoras em Universidades, bem como de outras pessoas envolvidas na educação, tanto nos espaços concretos das IES quanto nas EEB.

Neste cenário, as perspectivas de estabelecer relações (de abrangência nacional) entre os locais de formação inicial de professoras/pesquisa/campo científico com os locais de exercício profissional/formação continuada se faz um problema da educação na contemporaneidade, que – tal como a educação em essência – avança historicamente entre incertezas e mudanças; e que carece de ser continuamente estudado e (re)discutido.

METODOLOGIA

As Universidades, principalmente os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, são responsáveis por grande parcela da produção científica nacional. Dissertações de mestrado e teses de doutorado são reconhecidos gêneros textuais de divulgação científica obrigatoriamente produzidos nestes programas como exigência para obtenção dos títulos.

Em virtude de suas características estruturais, os gêneros tomados aqui como documentos, guardam informações, tais como Ano, Instituição e Cidade de defesa dos trabalhos. Em um olhar mais verticalizado e quantitativo, a sistematização destes dados possibilitou apreender um panorama de onde o campo científico correlato está localizado no território nacional.

Para o levantamento destes dados, optamos pela pesquisa bibliográfica,

...uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69). ...a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico (p. 69)”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Tomando como referencial de contemporaneidade a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia-DCNCP (2006), delimitamos o *corpus* documental ao conjunto de teses e dissertações relacionadas ao tema, defendidas entre 2006 e 2019, em programas de pós-graduação brasileiros.

Relevando a própria função do título⁵ na estruturação dos gêneros, aglutinamos o conjunto de pesquisas cujos títulos contém um combinado de termos que se relacionam semanticamente à temática formação de professoras para os AIEE, tal como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1: Exemplos do procedimento sistemático de elaboração dos descritores de busca

	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2
<u>Frase semântica</u>	Formação de professores para os anos iniciais	Formação de professores para o ensino fundamental I

5 Os títulos tendem a expressar o tema ou o problema do qual o trabalho se ocupou (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 54).

6 Objetivando englobar os potenciais de variações construtivas de cada “frase de representação semântica” – por exemplo a frase “**formação de** professores para os anos iniciais” poderia ser buscada também como “**formação do** professor para os anos iniciais” ou “processo **formativo de** professores para os anos iniciais” sem alterar o sentido – utilizamos “operadores de buscas” com o intuito de tornar a busca o mais abrangente possível.

	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2
<u>Equação⁶</u>	Título:forma* professo* "anos iniciais"	Título:forma* professo* "fundamental I"
<u>Termos alcançados</u>	formação, formações, formativo, formativos, formativa, formativas / professor, professores, professoras / anos iniciais	formação, formações, formativo, formativos, formativa, formativas / professor, professores, professoras / fundamental I
<u>Total de teses e dissertações encontradas na busca</u>	126	180

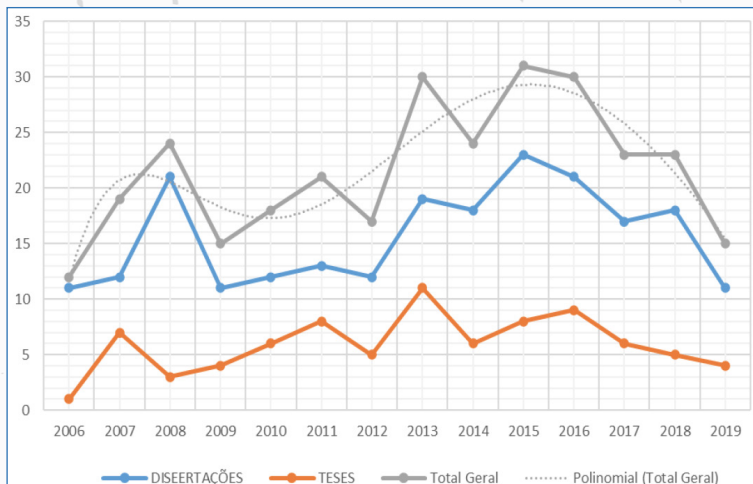
Fonte: elaborado pelo autor.

Buscamos na BDTD por trabalhos cujos títulos responderam à busca combinada dos descritores: forma* professo* "anos iniciais"; forma* professo* "fundamental I"; forma* professo* "escola* primária*"; forma* professo* "primeiro grau"; forma* professo* "infância*"; forma* professo* "série* inicia*"; forma* professo* criança*; forma* professo* polivalen*; forma* professo* unidocente*; e forma* professo* generalista*. Após leitura dos resumos dos 459 retornos, 302 trabalhos (entre teses e dissertações) atenderam ao critério de ver-sar sobre a formação de professoras para os AIEF e compuseram o *corpus* analisado.

O ONDE DA PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE AIEF

Os dados analisados provêm de 219 dissertações e 83 teses defendidas como pré-requisito para obtenção do título de mes-tre ou de doutor e aprovadas entre 2006 e 2019. Este conjunto de 302 pesquisas defendidas neste intervalo de 14 anos indicam, em mediana, 22 defesas por ano.

Gráfico 1 – Frequência de Pesquisas por Tipo de Documento/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

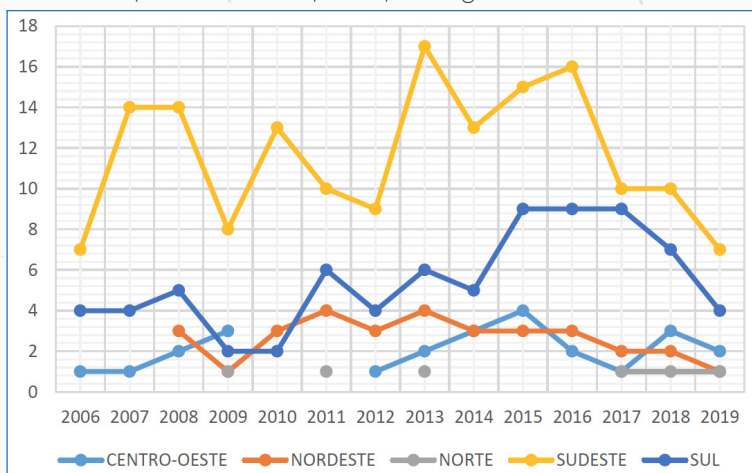
Na segunda metade do período estudado produziu-se mais: 58,2% do total de trabalhos levantados e, em mediana, 24 trabalhos por ano – seis a mais que os 18 por ano produzidos entre 2006 e 2012. São evidências que, de maneira geral, sugerem um ligeiro crescimento na produção de pesquisas correlatas a partir de 2013.

Mais indicativo do que as medianas, é a linha de tendência (frequência/ano de defesa) do conjunto de pesquisas (gráfico 1). Observa-se dois momentos de crescente em número de defesas (o primeiro e mais tímido entre 2006-2008 e o segundo e mais expressivo entre 2010-2015) e uma acentuada e constante decrescente no número de defesas entre 2015-2019. Desta maneira, apesar do crescimento no número de pesquisas produzidas entre 2013 e 2019, constata-se que após o pico em 2015, a quantidade de defesas tem diminuído ano após ano.

Nesse sentido, vale contextualizar que o primeiro pico acontece 2 anos depois da promulgação dos DCNCP. Provavelmente a nova regulamentação para formação de professoras de AIEF colou a temática em voga e pautou novas pesquisas no/para o campo da formação de professoras. Em decorrência, as pesquisas começaram a ser defendidas 2 anos depois no caso dos mestrados ou 4 anos depois nos casos dos doutorados. O aumento significativo de defesas de mestrados e a queda de defesas de doutorados em

2008, bem como o aumento de defesas de doutorado em 2010 são indícios que corroboram essa hipótese.

Gráfico 2 – Frequência de Pesquisas por Região de Defesa/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Curiosamente, vale pontuar, a frequência de trabalhos começou a diminuir na conjuntura de afastamento e impedimento da presidenta Dilma Rousseff e de aprovação da PEC 55/2016⁷. Esses dois fatos combinados (a troca abrupta de governo e a agenda de austeridade econômica adotada pelo governo subsequente), também em hipótese, podem ter desacelerado a produção de pesquisas no Brasil.

No que se refere a distribuição no espaço, o conjunto é composto por pesquisas com origem nas 5 regiões do Brasil, em 20 das 27 unidades da federação (incluindo o Distrito Federal-DF) e em 61 dos 5.570 municípios do país. São números que ensejam potencial abrangência nacional do campo científico no período estudado (Gráfico 2).

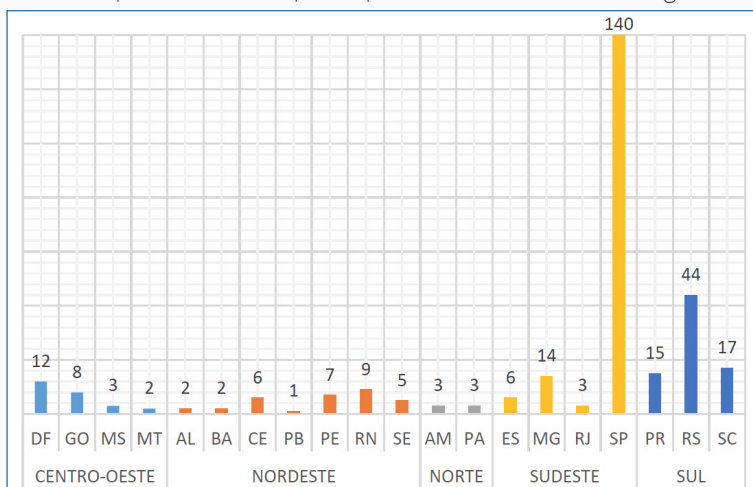
Entretanto salta aos olhos o discrepante e expressivo número de 239 pesquisas com origem no eixo regional Sul/Sudeste. Nestas regiões foram defendidos respectivamente 25,1% e 53,9%, e em conjunto 79%, dos trabalhos analisados.

7 Popularmente conhecida como “PEC do teto dos gastos”, está disponível no sítio: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

Também chama atenção o tímido número de trabalhos com origem na Região Norte: são 6. Pontuais e esporádicos, que correspondem a 1,9 % do total analisado. Sob um olhar escalar mais aproximado, a escassez de pesquisas no Norte e Nordeste se faz em ausências: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão e Piauí não aparecem na lista de Estados onde se defendeu pelo menos 1 dos 302 estudos.

Já as presenças revelam que, mais do que no eixo regional Sul/Sudeste, a pesquisa acerca da formação de professores de AIEF no Brasil está concentrada no eixo estadual São Paulo/Rio Grande do Sul (Gráfico 3), onde aglutina-se respectivamente 46,3% e 14,5%, e em conjunto 60,8%, do total analisado.

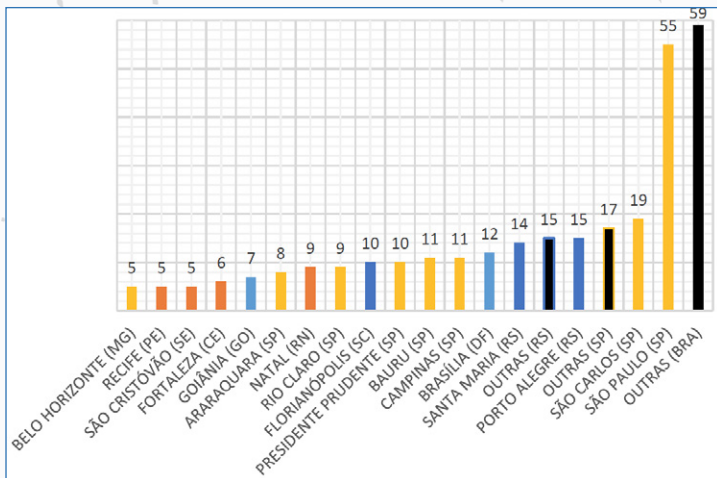
Gráfico 3 – Frequência de Pesquisas por Estado de Defesa/Região de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

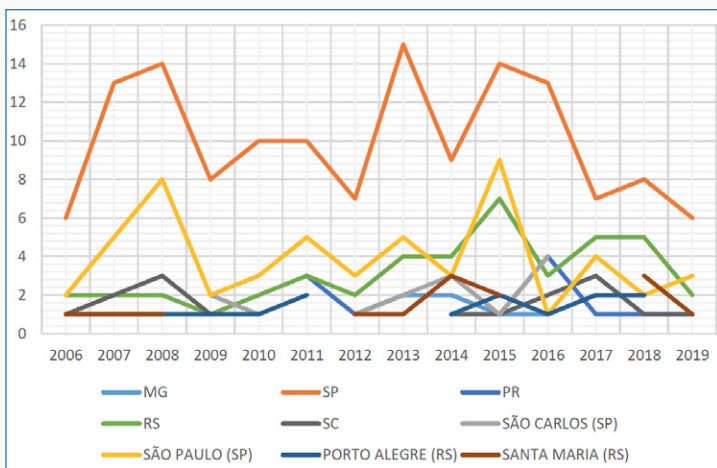
Esta lógica se evidencia ainda mais quando constatamos que São Paulo (SP), São Carlos (SP), Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS) são respectivamente os municípios de origem de 18,2%, 6,2%, 4,9% e 4,6%, e juntas de 33,9%, do total de pesquisas analisadas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Frequência de Pesquisas por Município de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Frequência de Pesquisas por Localidade onde se defendeu pelo menos 14 trabalhos entre 2006 e 2009/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, vale pontuar que entre os 9 municípios em que se defendeu 10 ou mais pesquisas, somente Brasília não está no eixo Sul/Sudeste. E apenas nas localidades Sul, Sudeste, RS, SP e São Paulo (SP), manteve-se continuidade espaço-temporal de pelo menos 1 pesquisa defendida em todos os 14 anos do recorte (Gráfico 5).

Ademais, entre os 17 municípios onde se defendeu 5 ou mais pesquisas (78,8% do total levantado), 9 são capitais. Já entre os 44 municípios em que se produziu entre 1 e 4 pesquisas, 10 são capitais. Em outros números, 146 pesquisas foram defendidas em 19 capitais de estado e 156 pesquisas foram defendidas em 42 municípios não capitais.

Entre os 17 municípios onde mais se produziu pesquisas (com exceção dos 9 que são capitais), 7 ficam localizadas no Sul/Sudeste e apenas 1 no Centro-Oeste/Norte/Nordeste. Já entre os 44 municípios onde menos se produziu (com exceção dos 10 que são capitais) 30 ficam localizadas no Sul/Sudeste e 4 Centro-Oeste/Norte/Nordeste. Em outros números, 37 municípios não capitais produziram 80 pesquisas no eixo Sul/Sudeste, ao passo que 5 não capitais produziram 10 pesquisas no eixo Centro-Oeste/Norte/Nordeste.

Destarte, as pesquisas sobre formação de professores de AIEF se concentram, principalmente, em capitais. Para mais, no eixo Sul/Sudeste, onde os estudos são mais abundantes, é significativa a capilaridade de pesquisas fora das capitais. Já no eixo Centro-Oeste/Norte/Nordeste, onde as pesquisas são mais escassas, os estudos concentram-se praticamente nas capitais.

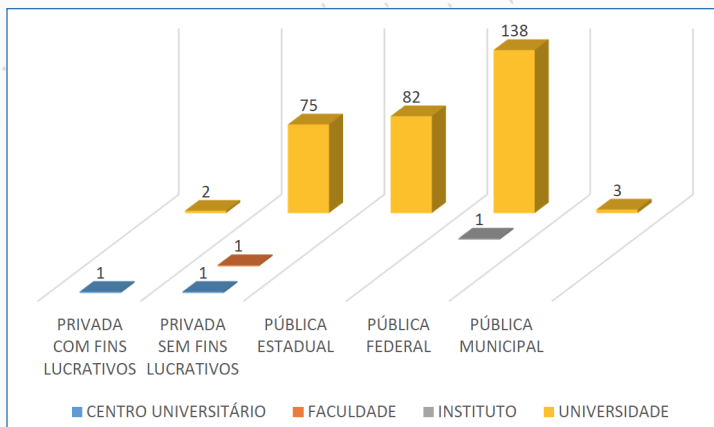
Os 302 trabalhos levantados foram defendidos em 63 Instituições de Ensino Superior diferentes: 222 trabalhos em 43 IES públicas e 80 trabalhos em 20 IES privadas. Os números revelam que aproximadamente 7/10 do total de instituições são públicas e que 73,5% da produção tem como sede instituições públicas (Gráfico 6).

Praticamente 99% dos trabalhos foram defendidos em Universidades e 99% em IES sem fins lucrativos – apenas 3 pesquisas (menos de 1%) foram defendidas sem vínculo com alguma Universidade e apenas 2 trabalhos foram defendidos em IES com fins lucrativos.

Aproximadamente 97% do total de trabalhos fora defendido em Universidades Federais, Estaduais ou Privadas sem fins lucrativos. Inclusive, apenas em instituições destas 3 combinações acadêmico-administrativas manteve-se continuidade temporal de defesas: em 13 dos 14 anos do período estudado ocorreram pelo menos 2 defesas em Universidades Federais, 2 em Universidades Estaduais e 2 em Universidades Privadas sem fins lucrativos. Apenas em 2018

nenhum dos trabalhos levantados foi defendido em Universidade Privada sem fins lucrativos.

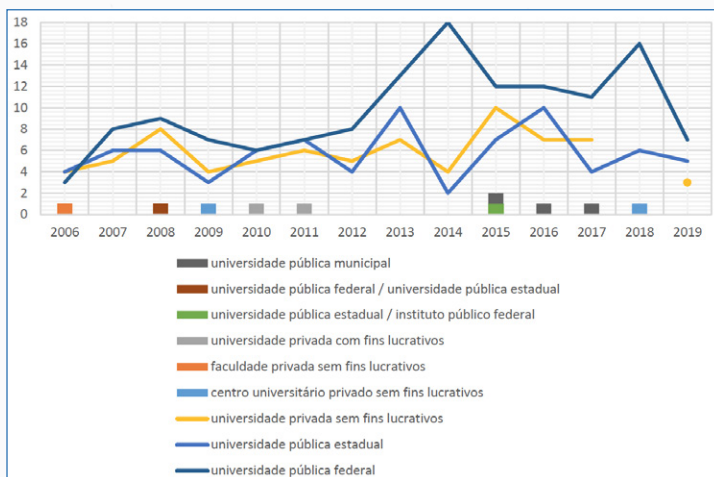
Gráfico 6 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica/ Categoria Administrativa da Instituição



Fonte: elaborado pelo autor.

As Universidades Federais correspondem a metade das IES de defesa e são sede de 45,36% das pesquisas levantadas. Tão significativo quanto esses números, é a amplitude espaço-temporal de pesquisas abrigadas em IES desta natureza (Gráficos 7 e 8).

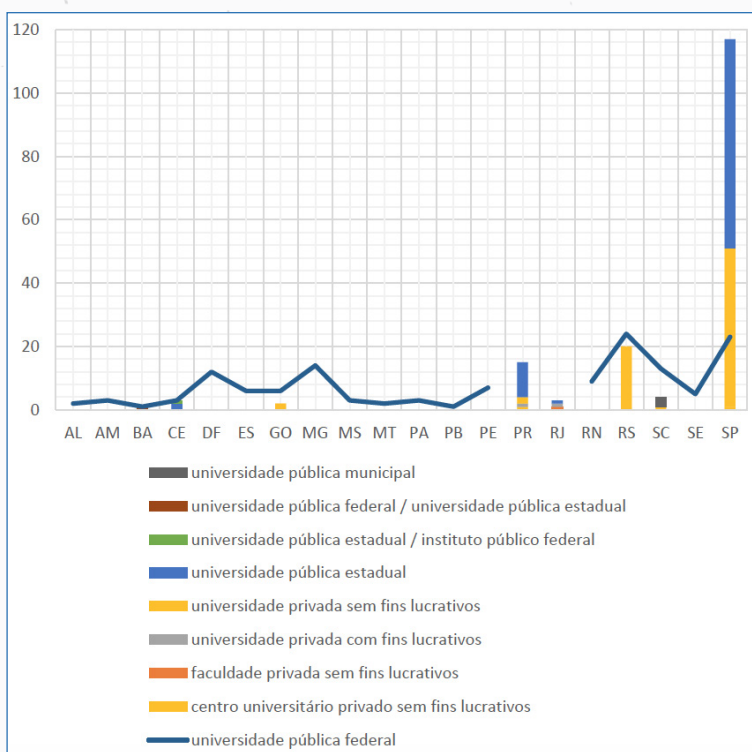
Gráfico 7 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica-Categoria Administrativa/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Com exceção de 2006 (ano em que se defendeu 4 pesquisas em Uni. Estaduais, 4 em Uni. Privadas sem fins lucrativos e 3 em Uni. Federais), o número de defesas em Universidades Federais esteve acima ou igual ao número de defesas em IES de outras naturezas (em 2010 e 2011 se defendeu o mesmo número de pesquisas em Estaduais e Federais).

Gráfico 8 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica-Categoria Administrativa/Estado de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Em 18 UF, das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Federal – PR e RJ são as duas exceções. Em 12 UF (AL, AM, DF, ES, MG, MS, MT, PA, PB, PE, RN e SE) ocorreram apenas defesas vinculadas a Universidades Federais. Entre as 6 UFs (BA, CE, GO, RS, SC e SP) que registraram tanto pesquisas vinculadas às Universidades Federais quanto vinculadas às IES de outras naturezas, apenas em SP o número de pesquisas vinculadas às Universidades Federais ficou abaixo do

número de pesquisas vinculadas às estaduais e às privadas sem fins lucrativos.

As Universidades Estaduais são 1/6 das IES de defesa e são sede de 26,43% das pesquisas levantadas. Ao contrário da amplitude espacial das federais, nas estaduais a produção tem localizações bem específicas. Em apenas 5 UF (BA, CE, PR, RJ e SP), das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Estadual. Entre os 82 estudos vinculados a Universidades Estaduais, 66 aconteceram sob abrigo de uma das 3 estaduais paulistas e 11 aconteceram sob abrigo de uma das 4 estaduais paranaenses (que aparecem na lista). Ou seja, apesar de expressiva, a pesquisa em estaduais concentra-se no eixo São Paulo-Paraná, principalmente no Estado de São Paulo.

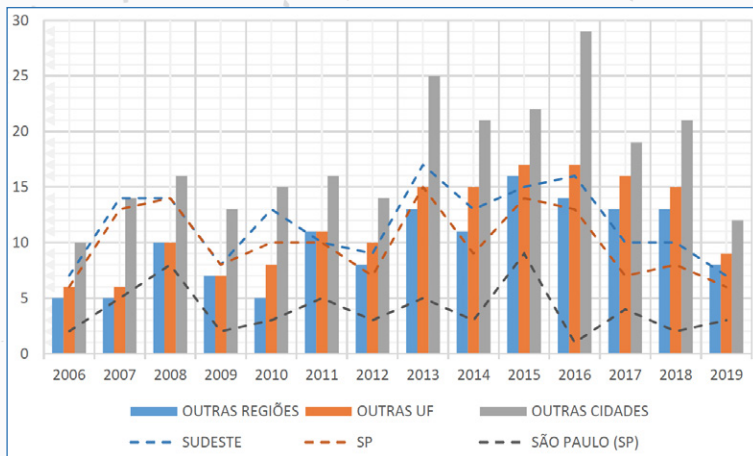
As Universidades Privadas sem fins lucrativos são quase 1/4 das IES de defesa e são sede de 24,83% das pesquisas levantadas. Nas privadas sem fins lucrativos, a produção também tem lugar bem específico. Em apenas 5 UF (GO, PR, RS, SC e SP), das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Privada sem fins lucrativos. Entre os 75 estudos vinculados a Universidades Privadas sem fins lucrativos, 50 aconteceram sob abrigo de 5 IES paulista e 20 aconteceram sob abrigo de 7 IES do RS.

Entre os 75 estudos defendidos nas 15 Universidades Privadas sem fins lucrativos que aparecem na lista, 66 foram defendidos em 11 IES de natureza confessional e ligadas ao cristianismo (sendo, entre estes, 50 estudos defendidos em 5 "Pontifícias Universidades Católicas - PUCs"); Os outros 9 estudos foram defendidos em 5 IES regionais no Sul do país, de natureza comunitária (sendo 4 destas nos RS).

SÃO PAULO E SP

Apesar do significativo número de pesquisas na Região Sul, fica evidente o protagonismo do Sudeste, de SP e de São Paulo (SP) na produção nacional (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Frequência de Pesquisas por Outras Regiões–Estados–Cidades de Defesa em comparação com Sudeste, SP e São Paulo(SP)/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

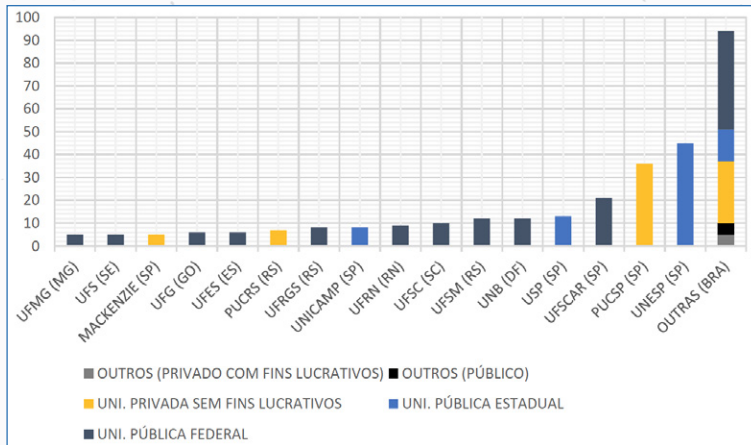
A Região Sudeste contribui com mais da 1/2, ao passo que a Sul contribui 1/4 dos trabalhos levantados. É curioso notar que, em 9 dos 14 anos do período, a produção do Sudeste equivaleu a mais do que a somatória das outras 4 regiões juntas. Essa proporção começa a se “equilibrar” apenas em 2015-2016, quanto a produção conjunta das outras regiões ultrapassa a do Sudeste e sugere que, apesar da curva decrescente no número total de pesquisas, com o passar do tempo os estudos sobre a formação de professoras de AIEF, ainda que rarefeitos, se espalharam mais pelo território nacional.

O Estado de São Paulo concentra quase 1/3, ao passo que o Rio Grande do Sul concentra pouco menos de 1/6 dos trabalhos levantados. Ao longo de todo o período estudado, a produção em SP sempre esteve bem próxima de se equivaler a produção do Sudeste, ou seja, o Estado de SP é responsável por quase todas as pesquisas com origem sudestina – são exatamente 140 dos 163 trabalhos defendidos na região.

Os municípios de São Paulo-SP e de São Carlos-SP, em conjunto, contribuem com praticamente 1/4, ao passo que, também em conjunto, Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS) contribuem com aproximadamente 1/10 de toda a produção nacional. Com exceção da Região Sul (76 pesquisas), da Região Sudeste (163 pesquisas)

e do Estado de SP (140 pesquisas), em nenhuma localidade, seja Região, Estado ou Município, se registou mais defesas do que no município de São Paulo-SP (55 pesquisas).

Gráfico 10 – Frequência de Pesquisas por Instituição de Defesa/Organização Acadêmica-Categoria Administrativa



Fonte: elaborado pelo autor.

Entre as 16 universidades (aproximadamente 1/4 do total de instituições) onde se defendeu 5 ou mais estudos (68,8% do total de pesquisas levantado) apenas UNB, UFRN, UFG e UFS não estão no eixo Sul/Sudeste.

UNESP, PUCSP, UFSCAR e USP, respectivamente, são as instituições em que mais se produziu. Somados os trabalhos produzidos nestas 4 universidades paulistas (2/31 do total de instituições) correspondem a 115 estudos ou 34,7% do total levantado (gráfico 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que estabelecer uma nova cultura para a formação de professoras carece de uma revolução que articule sujeitos (estudantes de licenciaturas, professoras em exercício nas EEB e professoras em cursos de pedagogia em Universidades) e, em decorrência dialética, que articule as instituições onde estes sujeitos trabalham e estudam (Universidades e Escolas de Educação Básica).

Concluimos também que há um claro descompasso entre a quantidade e distribuição das Universidades e das Escolas de Educação Básica no território nacional. Logicamente não podemos negar o óbvio: certamente há, e provavelmente sempre haverá, mais EEB do que IES. E não poderia ser diferente, afinal a educação básica é um direito compulsório que deve ser garantido a todos os brasileiros. Também não podemos desconsiderar o fato de que as regiões Sul e Suldeste concentram a maior parte do capital econômico e grande parte da população do país e, em hipótese, por esse motivo concentram a produção científica correlata. Todavia, essas considerações não mudam o fato de que em muitos contextos situados o campo de pesquisas está ausente. Em em muitos outros contextos a Universidade também está ausente. Fato que, quando pensamos na necessidade de consolidar o campo próximo as escolas, agrava as impossibilidade para que esse modelo de formação saia do plano das ideias e dê conta de fazer com que a roda da formação (sem ruptura entre inicial e continuada) gire em todo o território nacional.

Em acordo com Bourdieu (2010),

(...) compreender uma produção cultural (licenciatura, ciência etc.) (...) consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. (p. 20 – grifos nossos)

Com base nesta teoria, Diniz-Pereira afirma que a formação de professores tem se apresentado "...como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante." (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Nesse sentido, como argumentamos, a própria existência do campo científico correlato é condição para (im)possibilidades do estreitamento das relações entre Universidades e EEB na formação de docentes para os primeiros anos da educação fundamental.

Silva Júnior, ao prospectar a importância de estabelecer relações entre professoras Universitárias e professoras de Educação básica, também destaca que

A formação de professores orientada para a pesquisa parece constituir hoje a marca mais sugestiva de uma possível agenda de discussão pública das questões de formação e de atuação profissional do magistério da educação básica. A pesquisa reclamada é a pesquisa das próprias condições em que o trabalho pedagógico se realiza, a ser desenvolvida pelos professores (...) A orientação para a pesquisa, referência para a formação do professor e para seu trabalho, só se materializará quando a orientação *pela pesquisa* se associar a ela. Nesse caso estou me referindo à pesquisa acadêmica, obrigatória para os professores universitários responsáveis pela formação inicial de seus colegas de educação Básica (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 145-146 – grifos do autor)

Devido à natureza própria do seu trabalho, a professora que forma professoras em universidades está em posição estratégica na correlação de forças que concebe os processos de formação inicial de professoras para a educação básica no Brasil. Principalmente porque, tal como afirma Silva Júnior (2019),

No plano do Ensino Superior, ainda que as universidades, em sentido estrito, sejam a minoria das instituições ali classificadas, a forma universitária é a marca obrigatória do trabalho a ser realizado. (...) na forma universitária o professor trabalha a partir do conhecimento existente para a produção do conhecimento novo que dará a esperada marca pessoal de sua contribuição ao desenvolvimento do saber universal. Paulo Freire e outros autores assinalam que professores e alunos trabalham em relação imediata com um terceiro termo: o saber, a ciência, a crítica, a arte, a literatura, entre outros, do qual (ou dos quais) os professores devem ser considerados produtores diretos exatamente pelo fato de realizarem seu trabalho no ensino superior (SILVA JUNIOR, 2019, p. 9).

Sendo a finalidade essencial do trabalho de professoras em cursos de Licenciatura em Pedagogia “formar alunas” para o

exercício profissional como professora de AIEF, certamente uma das finalidades do trabalho de docentes em cursos de pedagogia acontece a partir de alguma concepção de professora de AIEF a ser formada.

As professoras em cursos de pedagogia em universidades estão, desta forma, entre os responsáveis por conceber e potencialmente inovar os processos de formação inicial de professoras de AIEF. Principalmente quando consideramos que: (a) além de ensinar em cursos de formação inicial de professores, a professora formadora também exerce a função, indissociável em universidades públicas brasileiras, de pesquisadora; (b) a professora formadora-pesquisadora se insere no campo de pesquisa sobre a formação de professoras e, portanto, – lucubramos – articula ensino e pesquisa e, potencialmente, extensão sobre a temática; está professor formadora-pesquisadora-extensionista se insere nos processos decisórios de criação e disputa de políticas sobre Ser, Formar e Formar-se professores de AIEF nos contextos em que atua.

Ciente desta posição da professora de universidade na objetivação de como ser, formar e formar-se professoras de AIEF, entendemos que “...toda sociedade têm o direito de esperar dos professores universitários a sua contribuição pessoal ao avanço do campo de conhecimento que se propõem a desenvolver e a ensinar”.

E, como argumentamos até aqui, este avanço depende da valorização, consolidação, enraizamento e capilaridade do próprio campo. Posto que, mais do que compor o ideal de formações que apresentamos, o campo científico é elo entre Sujeitos e Instituições.

Por fim, concluímos destacando as palavras da professora Maria Isabel da Cunha

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade. (CUNHA, 2013, p. 622)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BOURDIEU, P.. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CUNHA, M. I.. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** 2013, vol.39, n.3, pp.609-626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em; <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

IMBERNÓN, F.. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

NÓVOA, A.. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma Política de Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 16 out. 2009.

SACRISTÀN, J. G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A.. Construção de um espaço público de formação. In SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. N.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (orgs.). **Por uma revolução no campo da Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. Prefácio. In PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PIMENTA, G. S.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. (orgs.). **Cursos de Pedagogia: Inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

UNIFESP. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. São Paulo: Porto de Idéias, 2014.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores; uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405/15931>> Acesso em: 18 jul. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.054](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.054)

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mary Delane Gomes de Santana

Bacharel em Ciências Sociais, com área de concentração em Antropologia (UEPB – Campus II); Graduada em Pedagogia (Faculdade Kurius – FAK); Mestre em Sociologia (PPS – UFPB – Campus II). CV: <http://lattes.cnpq.br/2943109268872678>, E-mail: mdgs.uepb@gmail.com.

Claud Kirmayr da Silva Rocha

Graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP, Graduado em Pedagogia – UNINTER, Especialista em Geopolítica História e Geografia – FIP, Especialista em Gestão dos Recursos Hídricos no contexto do Semiárido – UFCG, Especialista em Prática Didática Assertiva na Educação da EJA- IFRN, Mestre em Educação – ISEL, Mestre em História – UFCG claud_bc@hotmail.com

RESUMO

O estágio supervisionado promove uma experiência prática que é fundamental para a vida profissional do graduando, pois, permite a ele colocar em ação os conhecimentos adquiridos durante o curso. É no estágio que os graduandos acompanham o dia a dia dos profissionais que se encontram na ativa, conhecem e adquirem experiência na área que vão atuar. Porém, com a Pandemia, o estágio de forma presencial devido ao isolamento social, não pôde ser executado. O que foi feito então, frente a esse dilema? O presente trabalho consiste em um relato de experiência, que tem por objetivo descrever as vivências (desafios e resultados) dos discentes da UEPB, do curso de Pedagogia durante o período de estágio (observação e intervenção) que aconteceram de forma remota. Para embasar o trabalho, fizemos uso dos estudos desenvolvidos por autores como PIMENTA E LIMA (2005/2006), na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 11.788/2008, PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020, ANDRADE E MONTEIRO (2019), MACHADO, SOUSA E FERREIRA (2020), bem como da observação das atividades desenvolvidas durante os estágios, ministradas pela docente da disciplina e de relatos dos alunos sobre os desafios para se criar um ambiente virtual e ministrar conteúdos sem a participação dos alunos do ensino fundamental I, que foram substituídos pelos colegas de sala, faltando então, o contato com a realidade das salas de aulas, onde os estágios deveriam acontecer. Estratégias de ensino tiveram que ser adotadas para que os discentes não fossem prejudicados em sua aprendizagem, foi um trabalho desafiador para o docente e para os discentes da disciplina, mas permitiu construir novas práticas de ensino-aprendizagem, ações pedagógicas reflexivas e mais participativas, bem como uma preparação para situações atípicas que podem ocorrer para que o processo de educação aconteça.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado, Ensino remoto, Pandemia, Ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação não só eles é claro, durante a Pandemia passaram por um desafio que foi maior do que os já enfrentado durante o período presencial, quando lançamos nosso olhar para a disciplina de estágio (observação e intervenção), se de forma presencial já existia a fragilidade de muitas vezes coadunar teoria e prática, pode-se imaginar a dificuldade encontrada em se trabalhar de forma remota e longe também dos alunos do ensino fundamental I, as atividades, já que no caso da experiência relatada aqui, os(as) alunos (as) não puderam estar presentes nem presencialmente e nem remotamente com os alunos com os quais deveriam trabalhar.

Como professora de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, sempre vi como desafiante levar os alunos do curso para a prática em sala de aula, principalmente no que tange a prática anterior, que é a do planejamento. O curso possibilita discussões sobre o tema, os (as) discentes elaboram e desenvolvem planos de aula, mas ainda sentem dificuldades em planejar as aulas e fazer a junção dos aspectos definidores e expressá-los e compreendê-los em sua importância para o trabalho docente para serem usados como atividade prática da sala de aula.

Planejar não é uma tarefa fácil, pois requer um trabalho de organização de atividades e conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor durante o ano letivo, no caso dos discentes que estão estagiando, pensar essas atividades para um dia de aula em cada série do ensino fundamental I que irão estagiar. O plano de aula, ou o plano de ensino é um documento que esboça as intenções do professor, isto é, quais os objetivos que ele pretende atingir no final da aula.

É durante o estágio que o discente do curso tem a oportunidade de compreender a importância do planejamento da sequência didática, da sua flexibilidade, pensar os objetivos da sua aula, a metodologia a ser desenvolvida para cada aula, bem como de como avaliar o desempenho do aluno e o seu próprio desempenho, que pode ser também avaliado pelas colegas de curso e da professora orientadora do Estágio.

Para Pimenta e Lima (2012), o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico pelo qual supera sua tradicional redução à apenas uma atividade prática instrumental. 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. Portanto, se constitui em atividade de pesquisa.

O estágio é essencial para a formação de professores e professoras, embora estudantes o critiquem durante a sua passagem pelos bancos das Universidades, pois sentem problemas para articular a teoria e prática que desenvolve, sendo por isso, a frase mais dita por eles, é que na prática é diferente e isso ocorre porque justamente por causa dos estudantes passarem pelo estágio supervisionado, em sua maioria, sem reconhecer o aspecto articulador da teoria com a prática, indo para o estágio apenas para executar de forma mecânica, uma atividade prática do curso, sem muitas vezes fazerem uso de reflexões teóricas. Modelos de aula são reproduzidos sejam porque absorvem dos seus docentes sejam porque procuram na internet, fazendo com que os planos de aula para as turmas que vão estagiar sejam padronizados e repetitivos.

Isso tudo ocorre no modelo presencial, mesmo depois do estágio de observação espaço onde os discentes antes de atuarem em sala de aula, passam uma semana observando o trabalho do professor regente em sala de aula. Se depois do estágio de observação, na intervenção a atuação do discente em sala de aula, se torna uma atividade rotineira e obrigatória, encarada muitas vezes por eles como cansativa e ou complexa, e cumprida de forma burocrática, pode-se inferir como foi o estágio durante a Pandemia, sem a observação e sem o contato com os alunos e com a professora regente.

Apesar dos percalços existentes nessa disciplina durante a Pandemia, o estágio é um dos caminhos pelos quais o licenciando tem em mãos para colocar em prática todo o conhecimento produzido durante o curso de pedagogia, onde é possível confrontar a teoria com a prática. Desse modo, o professor em formação se torna o protagonista do seu aprendizado, onde ele pode perceber se o que aprendeu em todo o curso está sendo o suficiente para a

realização das suas atividades bem como do trabalho desenvolvido como estagiário na sala de aula.

Por isso, mesmo durante a Pandemia de Covid 19, que teve seu início no Brasil em 2020, que não permitiu professores e alunos estarem em sala de aula, e, portanto, não permitiu os estagiários estarem nela também, mesmo nessa situação atípica as disciplinas de Estágio de Observação e posteriormente de Intervenção ocorreram, não do modo desejável e usual, mas foi encontrada uma solução para resolver a situação dos discentes e não prejudicar o seu processo de formação, como também não atrapalhar a sua graduação, visto que, eles precisavam para terminar o curso e colarem grau, das disciplinas devidamente cursadas e finalizadas.

As aulas do estágio ocorreram de forma remota, longe do ambiente escolar na sua segunda fase e tendo como único subsídio os textos, os debates e a participação de professoras e coordenadoras convidadas para relatar a situação que elas estavam vivenciando na Pandemia, para que as alunas no estágio de observação pudessem ter uma ideia do desafio que elas estavam enfrentando para ministrar os conteúdos com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Conseguimos no estágio de observação depois dos textos discutidos levar algumas professoras que dispuseram do seu tempo para entrar na sala do Google meet e serem entrevistadas pelas alunas do curso o que foi proveitoso, pois embora não estivéssemos em sala de aula, e nem estar na sala de aula virtual com elas, tivemos pelo menos uma ideia de como estava sendo a experiência para elas e para a escola também.

Depois desse contato, para a elaboração do relatório, foi elaborado para ser aplicado as professoras do 1º ao 5º ano, as alunas foram divididas em dupla, e cada dupla escolheu com que séries gostariam de elaborar o relatório e, portanto, aplicaram os questionários as professoras das respectivas séries escolhidas. O questionário foi elaborado pelo Google forms e enviados aos grupos de professoras que as alunas conheciam e ou que a docente da disciplina conhecia também. Foi realizada uma rede de colaboração para que os questionários pudessem ser respondidos, o que deu muito certo. Depois da análise crítica dos questionários e dos dados coletados durante a roda de conversa realizada com as professora

e coordenadoras convidadas, as alunas produziram o relatório do estágio de observação.

Num segundo momento, no estágio supervisionado da prática docente, foi necessário realizar a elaboração de uma sequência didática. Em seguida, escolher um dia da semana da sequência para ser ministrada uma aula através do *Google Meet* entre as colegas de curso, que fizeram o papel de crianças, finalizando com elaboração e desenvolvimento de um relatório descritivo. Neste relatório foi apresentado a descrição do relato de experiência com o estágio supervisionado em época de pandemia.

Este artigo, trata justamente dessa experiência desafiadora, que numa situação emergencial teve que ser realizada de forma atípica, solicitando que a educação inovasse nesse período, para tentar encontrar um caminho que se não eliminasse as perdas educacionais, pelo menos minimizassem elas. O caminho foi encontrado e foi possível percorrê-lo de forma, embora não satisfatória em todos os momentos, mas possível para que o processo de ensino aprendizagem dos discentes, que vieram ávidos para o estágio, para entrarem em sala de aula, mas não tiveram a oportunidade acontecesse.

Assim sendo, por meio de referencial teórico crítico, reflexões do estágio obrigatório, e de considerações a respeito do contexto da realidade educacional, dos desafios decorrentes da crise sanitária provocada pela pandemia, do aprofundamento das desigualdades sociais pelas quais atravessaram as escolas e desafiaram as práticas pedagógicas, procuramos mostrar que mesmo frente a esse desafio, foi possível a educação superar e as aulas acontecerem.

Na parte definida de forma geral como Desenvolvimento que é dividida em seções, iniciou-se com um breve relato sobre o estágio, o que ele é e o que ele envolve, enfatizando a sua importância para a formação do futuro professor, desde que não seja visto como mera prática do curso. Depois foi abordado os impactos causados na educação durante a Pandemia. Uma breve discussão sobre o ensino remoto e a sua importância para a reintegração dos discentes na UEPB e nas salas de aula, mesmo que de forma virtual. Logo em seguida há um breve delineamento da Metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Seguida de uma breve descrição do estágio supervisionado (observação e intervenção) durante

a Pandemia, seus desafios e resultados. Por fim, as Considerações finais acerca desta experiência e as Referências.

METODOLOGIA

Entre os variados tipos de metodologias está o relato de experiência (RE), que de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), podem ser oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras; se tornando uma modalidade de redação crítica-reflexiva. O RE é uma técnica que usa a escrita para narrar as experiências vividas e atividades realizadas com o uso de observações objetivas e subjetivas que pode expor problemas que foram observados bem como da aplicação de técnicas e intervenções aplicadas.

Como já descrito aqui, esse artigo é um relato de experiência de uma professora formadora, sobre as aulas de Estágio Supervisionado durante a Pandemia (2020.1-2021.2), realizadas através do ensino remoto. O relato de experiência de produção acadêmica, nada mais é do que um relatório feito pelo profissional e pesquisador, descrevendo as atividades realizadas durante determinado período de tempo, que tem como função deixar informações para professores e estudantes da área de sua atuação.

O relato pode ser produzido por um único indivíduo, como por exemplo um estudante do ensino superior, que descreve suas atividades para posteriormente apresentar a forma como lidou com o caso para o professor responsável, ou pode ser elaborado por uma equipe de professores e ou qualquer outro profissional seja ele da educação e ou de qualquer outra área.

A descrição e/ou procedimentos adotados nos casos tratados, servem de norteamento para casos futuros e contribuem para a reflexão e pesquisas de situações próximas ao que foi relatado, e assim tem a finalidade de descrever a experiência profissional e ajudar pesquisadores com seus estudos e no avanço científico.

Para a produção e elaboração do RE deve-se seguir os seguintes caminhos na parte textual: a introdução que deve conter a apresentação, marco teórico, problemática, objetivos e justificativa; na metodologia deve ter uma descrição dos procedimentos, contexto institucional; na análise e discursão deve seguir de contextualização,

a experiência e resultados obtidos; na conclusão deve aparecer as propostas e alternativas que contribuam para o relato.

ORE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

O RE supera a mera questão normativa e estruturante do trabalho científico, contribuindo para o aperfeiçoamento, compreensão e qualificação da construção e discussão do conhecimento a partir da experiência vivida.

BREVE RELATO SOBRE O ESTÁGIO: O QUE É E O QUE ELE ENVOLVE

Para Pimenta e Lima (2005/06 apud Pimenta e Gonçalves, 2020) o fim último do estágio é aproximar o aluno em formação docente da realidade a qual ele atuará; desse modo, anula a ideia de que o estágio é a parte prática do curso. As autoras chamam a atenção afirmando que a aproximação da realidade que se tem, passa a ganhar sentido real, quando de fato há envolvimento com o campo, caso isso não aconteça, o estágio se configurará em uma mera atividade burocrática, que se limita a preenchimento de dados e elaboração de relatórios.

De acordo com as autoras supra citadas, o indivíduo que se encontra em fase de formação e detém sua prática a mera observação e reprodução do que foi visto, gera um conformismo, uma conservação de hábitos e modelos e até ideias, que foram adquiridas no estágio de observação, o que se configura uma imitação e sem preocupação em criar práticas e hábitos pessoais. Agindo assim, o estágio de observação torna-se em uma atividade mecânica de observação, onde o aluno observa a prática do professor regente e apenas anota o que foi visto e não tece críticas e reflexões acerca do observado.

Uma outra ideia que se faz a respeito do estágio é uma técnica instrumentalizada, que toma por base a prática pela prática, sustentada pela ideia errônea de que há um modo de agir e atuar

e que isso é o suficiente. Deste modo, reduz o fazer a uma técnica, desconsiderando quaisquer conhecimentos teóricos. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ideia de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 9)

O estágio dessa forma é reduzido apenas ao fazer, ao desenvolvimento de habilidades para manejo na sala de aula, sem considerar uma necessária reflexão. Reduz ainda mais, o estágio a uma ideia burocrática de preenchimento de fichas e elaboração de relatórios. Nesta mesma ideia, segue ainda a lógica de classificação, ao elencar as dificuldades observadas no campo do estágio, desconsiderando o contexto social, os agentes atuantes e o corpo de alunos que formam a escola.

O estágio para ser realizado de forma correta, envolve o desenvolvimento de atividades que possibilitem gerar conhecimentos e análises, e também reflexões acerca da atuação docente. Assim como também, a experimentação da realidade, o ensinar, o elaborar, o executar e avaliar. Pois, a atuação não se dá apenas na sala de aula, mas em todo o espaço da escola e envolve também a utilização de métodos e técnicas, leituras e reconhecimentos de teorias, afinal, tudo que faz parte da formação docente.

IMPACTOS CAUSADAS NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID19)

A disseminação de um novo vírus de gripe A Sars-Cov 2 ou Covid 19, que teve início no final de 2019 na China, matou milhares de pessoas no mundo todo se transformando numa terrível pandemia. A situação iniciada a partir do contágio mundial em massa afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais como também no campo educacional. Em 2022, depois do carnaval, mais precisamente no mês de março, foi noticiado o contágio comunitário e a exigência do isolamento social. Em vários países, inclusive no Brasil todos os locais foram fechados, só funcionando alguns serviços básicos como supermercados, farmácias, postos de gasolinas e hospitais. Alguns restaurantes funcionaram, apenas para entregar comida em delivery e as escolas não ficaram de fora do isolamento,

não só elas, mas universidades e faculdades fossem elas públicas e ou privadas, cerraram suas portas.

A paralisação trouxe ao centro do debate educacional, a seguinte questão, o que fazer para não deixar os alunos sem aulas? Bem, algumas escolas já faziam uso de tecnologias em sala de aula, e muitas já ministravam conteúdos de forma híbrida. Então, a solução encontrada, foi utilizar o que já existia, não acessível em um primeiro momento a todas as escolas, mas que poderia salvar o ano letivo de todos os alunos da educação básica, como também da educação superior, que foi a introdução da tecnologia e das ferramentas educacionais¹ para ministrar de forma remota as aulas e para realização de atividades escolares não presenciais.

É importante destacar que a educação por meio do uso das tecnologias não é algo novo, a Educação a Distância (EAD) já era uma presença marcante em cursos de graduação e pós-graduação, seja nas instituições públicas e ou privadas, mas para cursos que foram abertos e estruturados para esse modelo de educação, o que não era o caso dos cursos presenciais.

A EAD, é oficialmente regulamentada no Brasil; foi e é reconhecida através da Lei Federal nº 9.394/96, foi regulamentada no ano de 2005, pelo Decreto de nº 5.622/05. Sofreu atualização no ano 2017, pelo Decreto nº 9.057, o qual é vigente até a atualidade e discorre em seu artigo primeiro:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

1 Uma das ferramentas educacionais gratuitas mais utilizadas durante a Pandemia foi Google Sala de Aula. Uma sala de aula online do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância e gerenciamento de atividades entre outros recursos, que mesmo depois da Pandemia continua auxiliando o trabalho dos professores.

Frente a essa situação, antes de instaurar o sistema remoto e as ferramentas disponíveis para que as aulas fossem iniciadas, foram necessárias uma série de medidas, como: capacitar os professores para trabalharem de forma remota e com as ferramentas educacionais digitais. Os professores tiveram de experimentar, inovar, sistematizar novos conhecimentos, para ministrar os conteúdos da sua área de conhecimento, bem como adotar novos procedimentos de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, tentando fazer o melhor uso possível dessas ferramentas, tudo isso em pouco tempo de capacitação para conseguirem trabalhar com elas quando as aulas fossem retomadas. Essa situação de desconhecimento do uso das tecnologias educacionais por parte dos professores, não foi um caso isolado, apenas da instituição que estamos analisando aqui, mas da maioria das instituições do país, principalmente as públicas, mas não somente elas, é claro.

Como medidas solidárias de pactuação federativa, estados e municípios, no conjunto de outras medidas, editam decretos relativos à suspensão de aulas e, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/MEC orienta a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a situação de pandemia da COVID-19 e por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação emite atos normativos dispendo sobre organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação (SOUSA e FERREIRA. p, 1, 2020).

No Brasil, na ausência de uma política nacional de enfrentamento por parte do Governo Federal, os Estados se organizaram de forma diversa. As aulas em vários lugares tiveram que ser via canal de TV aberto, a TV Educação, em parceria com os centros de Mídias Estadual e municipal. Foram preparadas aulas, oferecidas nesses canais de TV em horários alternados, com conteúdos curriculares oferecidos de acordo com a série e a etapa da educação básica.

Na Paraíba, que passou a ser transmitidas as aulas pelo rádio e TV Assembleia, vindo depois a ter um canal exclusivo para as transmissões das aulas, o que pôde ajudar nesse momento que crianças e jovens de baixa renda pudessem continuar os estudos, já que não

possuíam internet em casa nem tão pouco acesso à aparelhos tecnológicos como celular, computador ou tablet. Essa pandemia da Covid 19 veio para mostrar o quão grande é nosso país em desigualdades sociais.

Como já mencionado nesta seção, várias escolas e universidades passaram a usar o sistema da *Google for Education*, que integra várias ferramentas para auxiliar o professor nas atividades com os alunos. Na educação básica devido ao difícil acesso dos alunos pelo celular do google sala de aula, seja porque não possuíam wif e ou porque não sabiam manusear essa ferramenta, Secretaria da Educação de vários estados, com o intuito de reduzir a desigualdade no atendimento aos estudantes, disponibilizaram atividades impressas pelas escolas que eral entregues aos alunos, e depois devolvidas por eles, em um prazo de uma semana para a devolução, geralmente os país iam buscar todas as atividades, e as aulas eram ministradas ou pelo *WhatsApp*² ou pelo *Zoom Meeting*³, com poucas horas de duração, para não cansar os alunos que não estavam acostumados com esse tipo de aula remota.

Foi necessário capacitar os professores para trabalharem não só com as tecnologias, mas a mudarem sua prática pedagógica, para passarem a tratar a situação educacional agravada pela pandemia, de forma diferente das aulas presenciais, assim como também o processo de avaliação da aprendizagem diferenciado, isto é, não exigindo dos alunos o que eles não podiam executar durante o ensino remoto. Diferentes tempos e espaços de aprendizagem foram utilizados, e no que diz respeito ao ensino básico, mas especificamente no caso desse artigo, os anos iniciais do ensino fundamental, os alunos muitos deles, da escola pública, é claro, ficaram à margem do processo educacional durante o isolamento

2 O *WhatsApp* é um aplicativo que funciona como um serviço de mensagens instantâneas conectado à internet, disponível em multiplataformas. Esse aplicativo permite enviar mensagens de texto e compartilhar outros formatos de mídia, surgiu para facilitar o contato com outras pessoas e de uso pessoal, mas depois foi utilizaod em outros setores e na Pandemia professores e alunos fizeram uso dele para ministrar e assitir aulas, seja gravadas ou em tempo real.

3 O *ZOOM* é uma plataforma para aulas remotas e reuniões on-line. A plataforma permite interação entre professor e aluno através de microfone, webcam, chat, quadro branco e compartilhamento de tela. O *ZOOM* funciona diretamente no navegador de internet, através da instalação de um plugin no primeiro acesso.

social, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato dos responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

No primeiro ano da Pandemia, muitas pesquisas apontaram que a evasão escolar se deu tanto pelo fato de muitas crianças não terem acesso às tecnologias e pelo fato de pais e responsáveis não terem condições de acompanhar as aulas remotas, por estarem trabalhando ou porque deixavam seus filhos com avós que muitas vezes são analfabetos ou têm pouca instrução. Segundo Costa e Nascimento (2020), os educadores tiveram que se reinventar para conseguir dar aula de forma remota, e os alunos tiveram que se adaptar as novas formas de aprender, sem o contato presencial da figura do professor e dos colegas de classe.

ENSINO REMOTO COMO SOLUÇÃO PARA REINTEGRAR OS DISCENTES EM SALA DE AULA NA UEPB

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, sancionada pelo MEC, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas on-line no período de pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE), para apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020, lançou o parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de compor de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual, sendo homologado pelo Ministério da Educação em 29 de Maio de 2020.

O ensino remoto foi utilizado pelas escolas, para voltar as atividades escolares e acadêmicas durante o isolamento social. Foi proposto pelo MEC Ministério da Educação como o meio para continuar com as aulas e não prejudicar tanto as atividades e o ano letivo, tendo em vista a necessidade do cumprimento da carga horária mínima.

O termo 'remoto' significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem

instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É 'emergencial' por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] Portanto, podemos dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e adaptação do professor em meio aos emergentes desafios dos alunos foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, p. 3).

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), adotou no início de 2020, a suspensão das atividades nos campi da instituição. A decisão tomada, foi veiculada através da portaria UEPB/GR/0014/2020, tendo por orientação a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas. A portaria foi publicada no mês de março, e visava a suspensão até o mês de abril do mesmo ano. Com o agravamento da situação causada pela Pandemia, e em consenso com demais instituições de ensino superior (IES) da cidade de Campina Grande/PB, ficou acordado a suspensão, por tempo indeterminado, das atividades acadêmicas, e outras atividades específicas.

No decorrer dos meses, as IES se reuniram, avaliando a situação, decidiram retomar as atividades outrora suspensas, como o retorno das aulas e algumas atividades administrativas específicas. Foram realizadas diversas reuniões internas com participação de docentes e representações estudantis, pautando a retomada das aulas, fosse essa ou não na modalidade não presencial. Foi então emitido pela UEPB, a RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/0229/2020, que orienta e estabelece normas para o retorno das atividades acadêmicas de modo não presencial, durante a pandemia.

Com relação ao estágio supervisionado, a resolução em seu artigo 7º, aponta que

Art. 7º A critério dos Colegiados de Curso, ouvidos os/as docentes responsáveis, e com anuência da PROGRAD, os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados

o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional. (UEPB, 2020)

Mediante a resolução publicada pela universidade, e acordado pela coordenação do curso de Pedagogia entre os docentes e discentes concluintes, a disciplina de Estágio de observação e intervenção foram realizados de forma remota.

O que a princípio, causou estranheza por parte dos discentes, a ponto de perguntarem como seria os Estágios? Como poderiam ter resultados positivos longe do espaço da sala de aula? Muitos perguntaram se valia a pena matricular-se ou se era melhor matricular-se na disciplina depois que as aulas voltassem ao normal, até porque no começo não se tinha ideia de quanto tempo o isolamento social iria durar. Porém, com o transcorrer das aulas, as questões levantadas foram aos poucos sendo sanadas.

Foi um desafio para os docentes usarem as tecnologias de forma didática, para lecionarem de forma remota, porém, elas foram fundamentais para que as instituições de ensino pudessem dar continuidade às aulas, garantindo, assim, que muitos estudantes pudessem continuar estudando. Nesse sentido, Moreira e Kramer (2007) afirmam que foi preciso refletir sobre as relações entre escola e tecnologia, levando-se em conta a realidade em que os alunos estão inseridos, em especial os que estudam na Educação Básica, e a Pandemia mostrou também dificuldades para os que estavam no ensino superior, o que deixou justamente inquietações nos discentes da disciplina de estágio.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O Estágio supervisionado é um estágio obrigatório, com ênfase no ensino, configura-se no exercício da docência para a Educação Básica e no caso do curso de Pedagogia para a educação infantil e para o ensino fundamental I, ou como agora é definido, para os anos iniciais do ensino fundamental. O estágio propõem reflexões sobre a realização de atividades executadas em sala de aula durante a formação, antes de ir para a sala de aula das escolas selecionadas

para o desenvolvimento das aulas práticas do estágio, que consistem em observar em um primeiro momento, para depois intervir.

O estágio é um direito do futuro professor em formação, pois é nele que são realizados planejamentos, atividades e avaliações, e são essas atividades que farão parte do ofício de ser professor. Segundo Souza e Ferreira (2020), o estagiário é parte da configuração escolar que junto com o professor formador e o professor supervisor do estágio, vai vivenciar o ambiente pedagógico da escola lócus do conhecimento e que vão impactar a percepção dele sobre o trabalho docente.

O estágio supervisionado em todo curso de licenciatura, é um componente curricular essencial para formação de professores e para a construção da identidade profissional docente. Ficar distante do espaço da sala de aula, para efetivar esse processo de teoria/prática e reflexão, devido a imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, foi um desafio. Para o professor da disciplina pensar e aplicar atividades práticas que antes eram realizadas fora do campo da universidade, e trazê-las com outro formato para o ensino remoto, não foi uma tarefa fácil, embora não tenha esgotado as possibilidades delas acontecerem, exigiu um planejamento diferenciado e que contemplasse uma realidade nova, tanto para ele, como para os discentes, para executá-las de forma que não prejudicassem o conteúdo ministrado e a aprendizagem.

O estágio supervisionado é componente de profissionalização docente dos cursos de licenciatura e esse aspecto é circundante para se projetar uma compreensão de profissionalização atrelada às mudanças na sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência, a partir da introjeção de valores e sentidos atribuídos às práticas discursivas do curso de licenciatura e, a nosso ver, ao que comumente se refere ao campo de estágio. (SOUZA e FERREIRA, 2020).

Antes da Pandemia o processo de observação e intervenção era realizado em lócus, nas escolas e nas salas de aula, porém, com a Pandemia a disciplina de estagio teve que mudar suas atividades presenciais, e pensar numa maneira delas acontecerem longe do

seu espaço usual, a escola, e inovar dentro da realidade que lhe foi imposta.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DURANTE A PANDEMIA – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A SUA REALIZAÇÃO

O estágio de observação e de intervenção foi ministrado através do ensino remoto, utilizando o Google sala de aula, ambos em momentos específicos, iniciaram da mesma maneira que ocorria de forma presencial, a diferença foi o tempo das aulas, que no presencial tinham uma duração de 6 h/a uma vez por semana, e foram reduzidas para uma hora e ou no máximo duas de aula por semana, de forma síncrona, e o restante de forma assíncrona, para perfazer o total de seis horas aula (6 h/a), o que de certa forma prejudicou as discussões dos textos propostos para a disciplina, pois de forma presencial tinha-se mais tempo para debater o material com os discentes.

Bem, mas mesmo com esse percalço, os textos foram direcionados aos discentes e postados na plataforma para serem lidos durante as atividades assíncronas e debatidos nas aulas remotas. A forma de debate não foi alterada devido à distância física entre docente formadora e os discentes, atividades como apresentação de seminários na plataforma do *google meet*, discussões sobre filmes que tratavam de temas pertinentes ao conteúdo da disciplina, todos puderam ser realizados.

No estágio de observação assim como no de intervenção, a segunda unidade das referidas disciplinas, é destinada para a elaboração, produção e apresentação dos relatórios, novamente o Google sala de aula e suas ferramentas tais como: o *Google meet*, o *Google forms*, o *Google driver*, o *Chromebooks*, *Google docs*, *planilhas e apresentações*, o *Google Jamboard*, entre outras foram indispensáveis para a produção do trabalho final das disciplinas, os relatórios de estágios.

No estágio de observação, foi utilizado para a produção do relatório a partir da coleta de dados, o *Google forms*. Os discentes além da roda de conversa realizada pelo *Google meet*, elaboraram um questionário e aplicaram com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas, para produzir o relatório de

estágio de observação. Portanto, de posse do dados coletados nos questionários, dos relatos das professoras e gestoras convidadas para a roda de conversa e do material teórico, os discentes que foram divididos em duplas para a produção dos relatórios, passaram a analisar as repostas enviadas via *google forms* pelas professoras, e mesmo sem terem tido uma experiência efetiva em sala de aula, foi possível através do que coletaram, obterem informações e perceberem os desafios enfrentados pelas professoras dentro do processo de ensino aprendizagem, antes e durante a Pandemia.

Os discentes do estágio de observação, tiveram condições de caracterizarem as escolas onde as professoras regentes lecionavam, terem uma ideia da turma e das séries que elas atuavam, quais as dificuldades enfrentadas por elas, antes e durante a Pandemia, conseguiram levantar o perfil das professoras, saber da atuação da gestão das escolas onde elas trabalhavam, enfim, não ficaram totalmente alheios a realidade que depois de graduados os esperam.

É obvio que não podemos dizer que o que foi realizado, substituiu a contento o estágio realizado em lócus, observar é diferente de apenas ouvir o relato. As atividades realizadas de forma remota, prepararam em partes os alunos para os que os esperam em sala de aula, porém, essa preparação, não ocorre de fato nem no estágio presencial, visto que a formação docente, não acontece somente durante a formação inicial e ou no estágio supervisionado, ela é contínua, ocorre durante a atividade profissional dentro e fora de sala de aula, do futuro professor.

Para Souza (2020), o estágio curricular requer humanização e mudança no perfil dos estágios até então inseridos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e esses devem flexibilizar e diversificar o seu formato com as experiências de pesquisa e extensão realizadas, e foi isso que foi feito durante a Pandemia, flexibilizamos seu formato para que numa situação emergencial ele pudesse ter sido realizado.

O ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Uma etapa importante para o graduando em licenciatura e Pedagogia é a etapa do estágio, é nela que para ele a formação do professor se inicia, pois ele pode colocar em prática o que aprendeu durante todo o curso. Os graduandos do curso de pedagogia da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), como já relatado aqui, não puderam realizar o estágio nas escolas, nem mesmo entrar nas plataformas que as professoras regentes estavam usando para ministrar aulas para os seus alunos. Então a saída foi continuar encontrando estratégia para executá-lo de forma remota.

Novamente procurou-se encontrar alternativas para que os alunos conseguissem subsídios para elaborarem o relatório de estágio de intervenção. Buscar formas de repensar e ressignificar o ensino e a formação de professores foram um desafio nesse contexto, sendo necessário problematizar o estágio a partir dessa relação com as atividades remotas e analisar algumas alternativas formativas desenvolvidas durante o estágio docente.

Nesse sentido Moraes, ao concordar com Zizek (2000, p. 87), afirma que: “a pandemia do Coronavírus nos confronta com algo que considerávamos impossível: ninguém podia imaginar que algo assim realmente viria ocorrer em nossa vida cotidiana”. Uma doença respiratória que viria mudar a rotina e vida de toda a humanidade e que mudou de forma geral a maneira das pessoas se relacionarem e também de continuarem executando na medida do possível as atividades profissionais e estudantis.

No curso de licenciatura em Pedagogia da UEPB, os componentes curriculares proporcionam a fundamentação teórica necessária para os graduandos compreenderem e se familiarizarem com as diferentes propostas do ensino, metodologias e tendências pedagógicas, na perspectiva de serem utilizados nos estágios obrigatórios. Uma delas, é a construção de sequências didáticas que auxiliam o professor na execução da aula, bem como compreender que sua proposta é flexível, podendo ser modificada conforme necessário.

O estágio de intervenção, é a segunda etapa do estágio supervisionado, depois do estágio de observação, é nele que os discentes vão para a sala de aula, aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do

exercício de suas habilidades. É nesse momento que ele substituirá por um período, que no caso do curso de Pedagogia da UEPB, consiste em uma manhã ou uma tarde de aula, em todas as séries do ensino fundamental, durante uma semana, o professor regente. Mas como realizar esse estágio, sem ter tido chance de observar as aulas dos professores regentes, nem de forma presencial e nem de forma remota? Como preparar os planos de aula? Como e para quem ministrar os conteúdos para as respectivas disciplinas e séries dos anos iniciais do ensino fundamental? E como elaborar o relatório sobre a intervenção? Tarefa nada fácil de realizar, mas como no estágio de observação ela foi alcançada.

Os procedimentos iniciais do estágio foram os mesmos do estágio de observação, inicialmente, foi exposto pela professora formadora, o plano de aula proposto para a disciplina, a fim de esclarecer como seria realizada as atividades. No decorrer das aulas, foi proposto aos discentes que fosse desenvolvido (as) leituras de textos teóricos, que embasaram a prática do estágio de intervenção. Discutiu-se em aula, qual a finalidade do estágio, sua funcionalidade, quais possibilidades são encontradas e dispostas no mesmo, assim como também, a exposição de ideias a serem trabalhadas, maneiras de abordar e adaptar os conteúdos programados para a realidade atual, tendo a ciência que a metodologia abordada, em especial neste estágio, seria a educação a distância. Todas essas discussões de forma remota pelo *google meet*.

Um calendário organizacional foi apresentado, contendo as datas de apresentações, e elaboração do relatório final, assim como a data final para entrega. Cada aluno da turma ficou responsável por uma turma e ano escolar para preparar a sequência didática e apresentar uma aula de um tema da sequência didática, como se estivesse sendo realizada na modalidade presencial. Foi de responsabilidade de cada discente, e com orientação da professora, a elaboração da sequência didática e do plano de aula a ser executado, neste, devendo está coerente e seguindo as orientações conteudistas posta pela BNCC. Cada ano escolar, eleito pelo (as) discente (as) teve cerca de 15 a 20 minutos, para se apresentado para os discentes e a professora formadora.

Para a elaboração do plano de aula, para ser executado com a turma, foi necessário uma pesquisa e conhecimento prévio e

aprofundado a respeito da BNCC, sua organização e disposição de conteúdos. Os temas e as séries foram sorteadas entre os alunos, a produção do relatório final, não foi mais em dupla como ocorreu no estágio de observação, mas sim, individual, uma vez que as aulas também foram ministradas de forma individual.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), segundo Valente (2018), estão transformando o modo como a humanidade desenvolve suas atividades, bem como a maneira como as pessoas pensam, resolvem problemas, acessam a informação e se relacionam socialmente. Dessa forma, a tecnologia tem contribuído para o surgimento e desenvolvimento do que se conhece por cultura digital. Verificamos isso na prática durante a Pandemia, para a realização das atividades escolares e acadêmicas, porém as tecnologias jamais poderão substituir o convívio dos alunos com seus pares bem como com seus mestres educadores.

A Pandemia trouxe a necessidade de repensarmos o tipo de escola que queremos e o tipo de educação que devemos oferecer aos nossos estudantes. Concordamos com Silva e Silva, ao citar CANÁRIO (2021), que a crise trouxe à tona questionamentos, tais como: a função da escola na sociedade atual, o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem na era da informação, a desvalorização da escola e do trabalho docente, frente aos avanços tecnológicos e o acesso fácil à informação.

Porém, mesmo com a tecnologia e os entraves causados pela Pandemia, o papel do professor ainda é imprescindível, seja para formar novos professores, seja para orientar o processo de aprendizagem dos alunos na educação básica. Tanto é que mesmo no caos, mesmo tendo que se adaptar a uma realidade que exigiu dele competências que tiveram que ser adquiridas de forma rápida, foi possível continuar executando o trabalho docente e possibilitando aos alunos a continuação das atividades escolares e ou acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado tem por finalidade propiciar aos graduandos que se encontram em formação docente a aproximação com a sala de aula, com as diversidades, as dificuldades e êxitos alcançados durante todo o processo que eles estão em sala de aula,

principalmente durante a intervenção, porém com o isolamento social, esse processo de trocas interativas tão comum, e necessário no espaço da docência não pode ocorrer. Porém, o estágio supervisionado não envolve apenas essa interação, ele envolve domínio de uma teoria, reflexão e planejamento para executar as atividades que demandam o estágio, e com as aulas remotas isso foi possível executar.

Então o que antes era visto apenas como perda e preocupação para docentes e discentes, pode ser visto também como ganhos, no que diz respeito a adaptação e flexibilidade tão exigidas na prática docente, em mudança de postura frente ao papel que o professor deve desempenhar, ganhos ligados ao manuseio das tecnologias, que estavam ainda sendo usadas de forma tímida na educação e hoje mesmo depois da Pandemia elas estão presentes no cenário educacional.

Mas apesar de verificarmos o lado positivo, não podemos esquecer dos desafios para docentes e discentes nas disciplinas de estágio, pois, promover uma experimentação da docência, longe do lócus da sua prática, orientar o futuro professor, a assumir a responsabilidade de professor diante da turma, cabendo a ele promover as discussões, executar as atividades e gerenciar os conflitos que ocorrem em sala de aula, só a base das discussões teóricas e de relatos de experiências de professores convidados, como no caso da situação relatada aqui, não é fácil, principalmente para os alunos, que tiveram que coletar informações suficientes para produzir o seu relatório e mostrar que a experiência foi válida para a sua formação.

Apesar dos percalços, os discentes relataram que durante o percurso das disciplinas, visto que, elas são ministradas em sequência, em um período uma e depois a outra, as inquietações foram eliminadas, e mesmo sem poderem estar de forma presencial em sala de aula, conseguiram perceber e experimentar a necessidade do planejamento das aulas, da realização da sequência didática, assim como sua execução utilizando as plataformas digitais, a exemplo do *Google meet*. Consideraram que o estágio promoveu além de tudo que foi proposto, a assimilação de conhecimentos técnicos que foi uso de novas tecnologias na educação, o que foi totalmente necessário para execução das aulas.

O relato das professoras e gestoras convidadas para a roda de conversa e depois a aplicação dos questionários, não foi capaz de substituir a experiência de estar na sala de aula observando o trabalho da professora regente e nem de substituí-la no estágio de intervenção, mas trouxe a possibilidade de pelo menos, coletar informações do trabalho docente antes e durante a Pandemia, e que serviram de subsídios para a produção do relatório de observação.

O estágio é aproximação do discente em formação com seu campo de atuação futura, e se isso não aconteceu de forma completa durante as aulas remotas, não podemos dizer que não houve essa aproximação, pois abriu espaço para os discentes refletirem sobre a prática docente, e perceberem que o estágio não é apenas a consolidação de conhecimentos discutidos em sala, e postos em prática, pois até longe da prática, quando ele é bem planejado e orientado ele pode ocorrer a contento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base nacional Comum Curricular**, Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação, LEI 9.394/96**, Ministério da Educação, Brasília, 1996 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 28 de maio.2021

BRASIL, **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP Nº 5/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

BRASIL, **PORTARIA MEC/GM Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/>

portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino remoto emergencial e a educação a distância. 6 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, Antônia Érica Rodrigues. NASCIMENTO, Antônio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_3009202000_5800.pdf.> Acesso em: 25 de maio de 2021.

COSTA, Claudia Lucia. **Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanços da política neoliberal**. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriano/Downloads/11057-Texto%20do%20artigo-40744-1-10-20201013.pdf> Acesso em 08 de junho de 2020.

MORAIS, E. M. de. **O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva**. Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED, 2(4), 1-16. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8602>. Acesso em: junho de 2021.

MUSSI, Renato Franklin de Freitas. Fabio Fernandes Flores, Claudio Bispo de Almeida. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista Práxis Educacional, v17.n 48. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In.: Revista Poiesis -V. 3, N. 3 e 4, 2005/2006. p. 5-24

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos... et. al. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SILVA Maria José Sousa da; Silva, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros.** Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia;. **Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19.** Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/o%20estagio%20no%20ensino%20remoto.pdf>Acesso em 25 de maio de 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.055](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.055)

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cassiano Henrique de Albuquerque

Doutorando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e Professor de Informática do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, cassiano.henrique@ifal.edu.br;

José Mateus Queiroz Sousa

Doutorando em Ensino de Ciências pelo Programa Rede Nordestina de Ensino (RENOEN) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, e Professor de Matemática do Instituto Federal de Alagoas, jose.sousa@ifal.edu.br;

Artemísia dos Santos Soares

Doutora em Turismo Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRN Professora EBTT no Eixo Turismo e Hospitalidade do Instituto Federal de Alagoas, artemisia.soares@ifal.edu.br;

Patrícia Smith Cavalcante

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica e Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Ph.D. em Educação pela *University Of Newcastle Upon Tyne*, Inglaterra, patricia.cavalcante@ufpe.br.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é apresentar o relato de experiência da aplicação de uma formação pedagógica vivenciada no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) de forma pioneira em formato remoto. Esse percurso formativo foi realizado no Campus Maragogi do IFAL, contando com a participação de 96,0% dos docentes, sendo realizado no primeiro semestre de 2020, no auge da primeira onda da Covid-19, fato este

que impôs drásticas mudanças na rotina da população mundial, em especial na educação, com a introdução do ensino remoto devido ao fechamento presencial das instituições de ensino. O estudo se fundamenta teoricamente no TPACK que enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como essa tríade pode interagir, uns elementos com os outros, para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa participante com abordagem quali-quantitativa e nível de profundidade descritivo-explicativo tendo como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados aos docentes durante a formação e os depoimentos gravados pelos cursistas individualmente em vídeo, apresentando a percepção sobre a formação em análise para sua atuação profissional na educação. A avaliação diagnóstica que precedeu à formação apontou para um déficit considerável, tanto no uso de metodologias ativas quanto pelo uso de ferramentas tecnológicas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa defasagem independe da idade e área de formação, sendo percebida no perfil geral do docente desta pesquisa. Dentre os vários resultados obtidos após o processo formativo, pode-se destacar o alto nível de satisfação com as temáticas, o tempo de formação, a organização do curso, os formadores e os conteúdos abordados, com 90,2% de aprovação em média. Quanto ao modelo aplicado, houve unanimidade sobre a necessidade de dar continuidade à formação para além do período pandêmico. Como ações futuras, pretende-se propor o desenvolvimento de formações contínuas para os servidores do IFAL através de temas e recursos, com métodos que possibilitem qualificação colaborativa e promovam a disseminação de saberes, contribuindo para atenuar as dificuldades no uso das tecnologias digitais e de outras inovações aplicáveis à prática pedagógica contemporânea.

Palavras-chave: Formação de Professores, Metodologias Ativas, Educação Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência da aplicação de uma formação pedagógica vivenciada no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) de forma pioneira em formato remoto. A formação foi realizada remotamente em função da conjuntura pandêmica, inclusive contribuindo para as reflexões do que viria a ser o Ensino Remoto Emergencial (ERE) regulamentado meses depois desta formação pela resolução nº 50/2020 que permitiu a reorganização dos componentes curriculares e carga horária em formato modular, bem como a divisão de atividades em momentos síncronos e assíncronos com gravação das aulas e espaço de integração professor-estudantes no Google Sala de Aula. Para além das premissas da referida resolução, foi estimulada a aplicação de diversos aplicativos e *softwares* educativos fundamentados na perspectiva das metodologias ativas, temática que norteou o planejamento e a execução da formação aqui relatada.

Tal estímulo leva em conta que se faz premente um olhar sobre o processo de aprendizagem, tal como se tem historicamente acerca do ensino. Os conceitos e ferramentas apresentados conduzem à reflexão para além da excelência do ensino, afinal nem sempre a intenção do ensino atinge o real aprendizado dos alunos (OSER; BAERISWYL, 2001). Para os referidos autores, a estrutura visível é flexível e pode (deve) ser continuamente adaptada e ajustada em função das necessidades e estilos dos alunos; estruturas tais como os métodos, materiais, cenários, recursos e ambientes planejados. Já a aprendizagem, se torna observável através do acompanhamento das atividades e dos resultados.

Tratando-se de métodos, materiais, recursos e ambientes planejados, a discussão sobre tecnologia digital aliada à educação se faz necessária. Um mundo novo exige uma escola nova e a velocidade das mudanças se mostram aceleradas. Com tantas ferramentas disponíveis para aprender e partilhar, os estudantes das novas gerações estão demandando e exigindo das instituições de ensino novas posturas e metodologias de ensino. Um modelo tradicional, ou analógico, não tem se mostrado suficiente para suprir as necessidades de um aluno cada vez mais digital (FÜHR, 2019).

Na era da informação, o docente precisa estar apto a lidar com as novas tecnologias para utilizá-las a favor da formação dos discentes (COSTA *et.al*, 2011), especialmente, garantir uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1986). Infelizmente, esta ainda não é uma realidade em muitas regiões do Brasil. Nota-se a ausência de uma política de qualificação para os docentes, que possa ser inicial e contínua para que eles possam desenvolver habilidades necessárias à utilização das ferramentas digitais de modo que proporcione um conhecimento amplo e crítico.

É nesse contexto que se insere o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAL) - Campus Maragogi, instituição na qual três dos autores deste estudo trabalham, compondo o seu corpo docente. Trata-se de uma instituição com 12 anos de atuação com a formação técnica profissional integrada ao ensino médio, e destacada atuação em ações da pesquisa e de extensão, interagindo e atendendo a uma população que se estende por pelo menos 8 (oito) municípios do território norte de Alagoas (Maragogi, Japaratinga, Porto Calvo, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, Porto de Pedras, São Luís do Quitunde e São Miguel dos Milagres) e municípios do litoral sul de Pernambuco, como São José da Coroa Grande (ABRANGÊNCIA, 2020).

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os definiu como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008, art. 2º). Diante dos dados apresentados torna-se crucial que o corpo docente da instituição esteja apto a atuar de forma tecnológica para atender não só a demanda da sociedade atual, como também, atender a própria legislação vigente para os Institutos Federais.

METODOLOGIA

Este artigo possui abordagem qualitativa e nível de profundidade descritivo-explicativo, pois tem como objetivo principal relatar a experiência e seus desdobramentos. Os dados que compõem o

relato foram coletados por meio de aplicação de questionário com auxílio do Google Formulário®, pesquisa documental e depoimentos guiados por roteiro de perguntas e gravados remotamente. Por conseguinte, a análise se deu por meio de tabulação de dados com auxílio do Excel®, relato descritivo-explicativo da documentação pedagógica gerada durante a formação e transcrição dos depoimentos com auxílio do *Youtube Scribe*, com posterior análise por meio do *software* Atlas.T.I 9© para geração de nuvem de palavras, respectivamente.

Ainda, visando a avaliação pós-formação foi aplicado mais um questionário com auxílio do Google Formulário® e igualmente tabulado com auxílio do Excel®, agregando valor aos depoimentos coletados a partir de roteiro de perguntas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os saberes específicos ou conhecimento de conteúdo são construídos pelo aprendiz por meio de estratégias pedagógicas e métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelo docente, denominados de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo ou, na literatura internacional, *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) (SHULMAN, 1986, 1987). O PCK defende a existência de distintos conhecimentos profissionais exigidos para a base de conhecimento do professor para o ensino. Saberes descritos pelo autor como “[...] o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para a educação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (SHULMAN, 1987, p. 4), que indicam o que um profissional precisa saber para ser professor, que incluem, no mínimo os conhecimentos: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; dos alunos; dos contextos educacionais; das finalidades educacionais (SHULMAN, 1987).

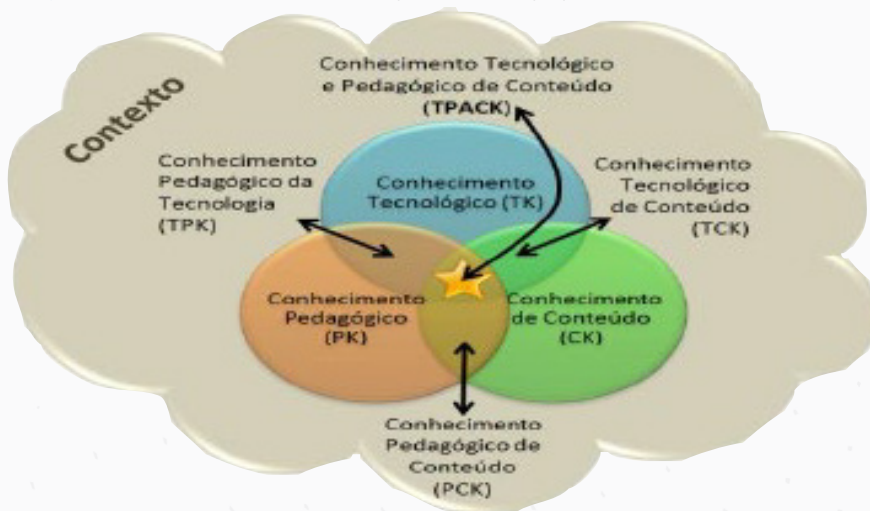
O modelo de TPACK desenvolvido por Koehler e Mishra (2006) utilizou como origem a concepção da Base de Conhecimento, de Shulman (1986, 1987), especificamente do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, concepção na qual foi explicitamente integrado o componente de Conhecimento Tecnológico. Conforme apresentado por Mishra e Koehler (2006), o TPACK vai além da

simples representação dos conhecimentos que o compõe e suas inter-relações, pois

A base do nosso *framework* é o entendimento de que o ensino é uma atividade altamente complexa, que se baseia em vários tipos de conhecimentos. Ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1020)

Assim, o *framework* TPACK enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como essa tríade pode interagir, uns elementos com os outros, para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009). Como exposto por Mazon (2012), anteriormente à constituição do TPACK, as análises desses três conhecimentos ocorriam de forma isolada.

Figura 1: Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)



Fonte: Adaptado de Koehler; Mishra (2008).

Quando aplicado na prática, o TPACK utiliza ao máximo seus aspectos entrelaçados de maneira a ser uma construção educacional complexa e altamente situada que, no entanto, não é facilmente aprendida, ensinada ou aplicada (HARRIS; HOFER, 2011). Sua estrutura tem seu uso estudado “[...] por pesquisadores de tecnologia educacional em todo o mundo, que estão interessados em

questões relacionadas com a integração de tecnologia” (GRAHAM, 2011, p. 1953).

Apesar da complexidade e inter-relações abordadas no TPACK, a formação realizada e descrita neste relato teve como cerne o conhecimento tecnológico (TK) e o conhecimento pedagógico da tecnologia (TPK).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica foi realizada através da aplicação de um questionário eletrônico realizada com o aval da Direção Geral do Campus Maragogi e com o consentimento livre e esclarecido dos respondentes. Foi realizada no ano de 2020, em período anterior à formação aqui relatada, por meio de questionário produzido e compartilhado via Google Formulário®, contendo 16 questões diretas, fechadas e objetivas. O foco das questões aqui discutidas estava no levantamento do grau de conhecimento/experiência dos docentes sobre ferramentas tecnológicas digitais para uso no processo de ensino-aprendizagem. A amostra constituída foi de 51 respondentes dos 53 docentes existentes no Campus, que se voluntariaram a responder o questionário. Considerou-se para essa pesquisa para uma margem de erro de 3,0% e um nível de confiança de 95%.

O questionário continha as seguintes perguntas: 1. Qual seu nome; 2. Qual a sua área de atuação na docência; 3. Através do e-mail institucional do IFAL temos acesso a utilizar e/ou potencializar várias ferramentas educacionais. Indique o nível de conhecimento / interação de cada ferramenta a seguir; 4. Indique o seu nível de conhecimento / interação de cada estratégia / técnica a seguir; 5. Indique o seu nível de conhecimento / interação de cada metodologia a seguir; 6. Quais os recursos tecnológicos que você usa comumente na prática educativa; 7. Você fez algum curso que abordou o uso de ferramentas tecnológicas voltadas para a educação; 8. Ao usar ferramentas tecnológicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, quais das funcionalidades são utilizadas por você; 9. Você considera seu conhecimento e habilidades no uso de ferramentas tecnológicas voltadas para a

educação; 10. Sobre conhecimento e utilização de tecnologias digitais na prática pedagógica; 11. Sobre tecnologias digitais que utilizo; 12. Sobre tecnologias digitais, orientação aos alunos e processo de aprendizagem; 13. Sobre tecnologias digitais e avaliação; 14. Sobre elaboração e seleção de conteúdos digitais; 15. Sobre tecnologias digitais, ética e segurança; 16. Sobre tecnologias digitais e desenvolvimento profissional.

Após a tabulação das respostas em planilha eletrônica realizou-se as análises, focando no diagnóstico do perfil dos docentes, na familiaridade com as tecnologias digitais e na destreza de uso destas nas variadas facetas do processo de ensino-aprendizagem.

A amostra indicou que, quanto à idade dos respondentes, 14% estão entre 29 e 34 anos, e 39% possuem entre 35 e 40 anos. Isso representa 53% da amostra, ou seja, mais da metade possui idade até 40 anos. Apresenta também 23% dos professores com idade entre 41 e 46 anos, 10% com idade entre 47 e 52 anos, 08% com idade entre 53 e 58 anos e 06% com idade entre 59 e 64 anos. Assim, é possível perceber que a idade dos respondentes é diversificada. A mediana da amostra com respeito à idade é de 40 anos. Este resultado pode sugerir, inicialmente, a possibilidade de maior familiaridade com as tecnologias digitais, tendo em vista a maioria com até 40 anos, período histórico de intensas mudanças tecnológicas.

A área de atuação dos professores é variada, sendo possível identificar pelo menos sete das oito áreas diferentes, de acordo com a classificação de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre as áreas citadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes representam a maior quantidade de professores com 80% dos docentes pesquisados.

Conforme dados obtidos a partir da Coordenação de Gestão de Pessoas do campus, 79% dos docentes da amostra são mestres ou doutores, revelando uma tendência de mais anos de estudo e conseqüente maior titulação acadêmica.

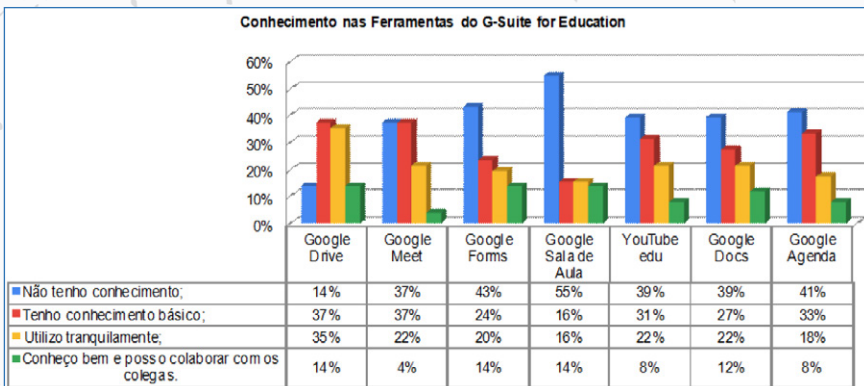
Apesar da elevada titulação acadêmica, dos respondentes, 57% afirmaram nunca ter realizado qualquer curso/capacitação/formação em ferramentas tecnológicas voltadas para a educação, indicando foco da formação no conhecimento do conteúdo (CK), conforme o TPACK.

Ao serem perguntados sobre seu conhecimento e habilidades no uso de ferramentas tecnológicas voltadas à educação, 72% dos respondentes afirmaram ter defasagem nesse aspecto, sendo 25% insuficiente e 47% regular. Apenas 24% afirmaram ter conhecimento satisfatório e uma pequena parcela (4%) afirmou ter um nível ótimo neste aspecto. Esses dados comprovam a necessidade de formação docente em TDIC e corroboram o pavor que muitos têm enunciado diante da necessidade de atuar com essas tecnologias no contexto de ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19.

O IFAL tem realizado repetidos esforços em prover ferramentas tecnológicas para todo seu corpo de servidores e vários investimentos foram realizados nessa direção. Por exemplo, no final do ano de 2018, a instituição adquiriu em parceria com a Google®, o *G-Suite for Education*, uma suite de aplicativos desenvolvidos para que professores e alunos aprendam e inovem juntos. Porém, os dados aqui expostos demonstram que apenas fornecer as ferramentas não é o suficiente, pois os docentes demonstram pouco conhecimento sobre as tecnologias. Mas, será que com o *G-Suite*, implantado há mais de 12 meses na instituição o nível de conhecimento é maior?

A pergunta 3 do questionário buscou avaliar essa situação. O resultado, na Figura 2, mostra que o corpo docente está bem defasado quanto ao conhecimento e uso das ferramentas da Google®. Em todas elas, a soma dos que responderam “Não tenho conhecimento” e “Possuo conhecimento básico” ultrapassou os 50% dos docentes. Assim, pode-se inferir que, além de incorporar as tecnologias da informação e comunicação (TDIC) aos conteúdos de ensino, é necessário que o educador saiba elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e o uso tecnológico. Diante disso, tem-se indícios de que é necessária a prática de capacitações e formações contínuas, a fim de que os servidores da instituição possam, de fato, incorporar metodologias e atividades mediadas pelas tecnologias que estão à disposição de todos. Assim, se pode ter também o uso devido do investimento público feito nas ferramentas, oferecendo um retorno para a sociedade, por meio da prestação de um serviço de mais qualidade e uma educação que atenda às competências exigidas pelo mundo do trabalho e para a cidadania.

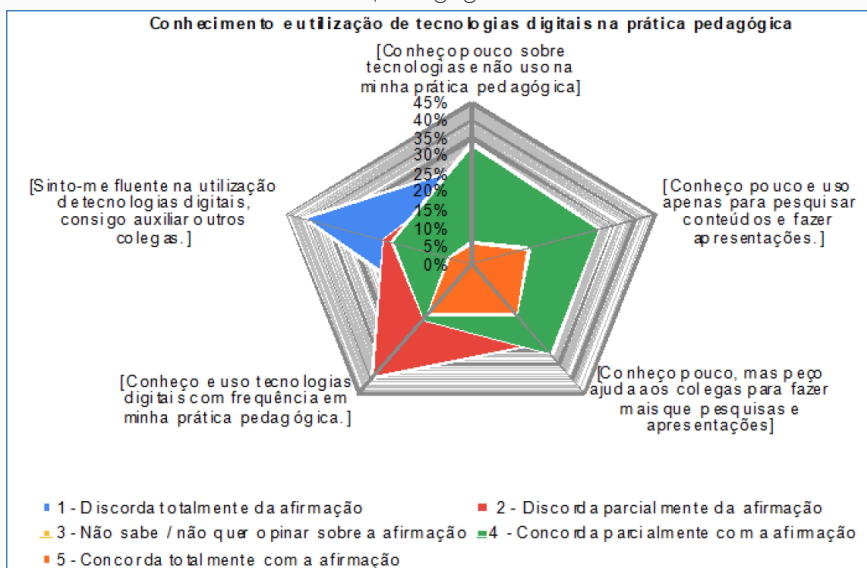
Figura 2 - Conhecimento/uso das ferramentas do *G-Suite for Education*



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Ao serem questionados sobre o nível de conhecimento e utilização das tecnologias digitais na pergunta 10, mais uma vez os resultados obtidos, como se observa no gráfico da Figura 3, corroboram para uma demanda latente de capacitação/formação para análise, planejamento, execução e avaliação das tecnologias digitais na educação para os docentes do IFAL.

Figura 3 - Sobre conhecimento e utilização de tecnologias digitais na prática pedagógica



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

A pergunta 6 do questionário buscou saber quantas ferramentas digitais de ensino/aprendizagem os docentes conheciam, a partir de uma lista extensa fornecida na própria pergunta. Ao realizar uma análise estatística, obteve-se o resultado do Quadro 1, por meio do qual se pode verificar que, com a mediana de 4 ferramentas de 16 possíveis, o resultado ficou bem abaixo do esperado, tendo em vista que a lista de ferramentas continha ferramentas tais como: e-mail e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que é o sistema acadêmico oficial da instituição. Mais um indício do quanto é necessário desenvolver mais as habilidades dos docentes no uso de ferramentas tecnológicas na educação.

Quadro 1 - Quantidade das ferramentas tecnológicas

Quantas ferramentas tecnológicas você usa na sua prática educativa?							
Média	Erro padrão	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância da amostra	Contagem	Nível de confiança (95,0%)
4,51	0,315	4	3	2,248	5,055	51	0,632

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

A DINÂMICA DO PROCESSO FORMATIVO

Diante dos dados coletados e informações obtidas por meio das análises realizadas, se tornou evidente a necessidade de formação específica sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica dos docentes do IFAL – Campus Maragogi. Nesse sentido, a Direção de Ensino do Campus realizou sondagem inicial visando levantar dentre os servidores, nomes e tipo de experiência no uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Após a sondagem, os servidores indicados foram convidados para uma reunião de planejamento para a formação continuada “Educação e mediação tecnológica”.

A referida formação se realizou no período de 30 de abril a 16 de junho de 2020 totalizando 60 horas, tendo em vista o duplo encontro semanal de todos os participantes com duração de até 4 horas cada, além das atividades assíncronas a serem realizadas pelos cursistas.

Vale salientar que há uma interseção de sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem docente, visto que o núcleo gestor

da formação composto por servidores da coordenação pedagógica e servidores com conhecimento e/ou experiência no uso das ferramentas digitais também cumpria papel de formando a depender do tema abordado. Além do núcleo gestor e o núcleo de formandos, houve, ainda, a participação do núcleo colaborador, isto é, servidores que colaboravam como formadores pontualmente (a depender do tema), mas que não estavam obrigados – enquanto equipe – a participar de todos os momentos de planejamento e avaliação da formação, a não ser quando haveria a sua atuação direta.

Tratando de planejamento semanal, cabe destacar que, enquanto os formandos cumpriram presencialidade de forma remota durante dois dias por semana, o núcleo gestor realizava reuniões de planejamento das ações nos dias imediatamente anteriores à exposição de cada tema, assim totalizando rotina com quatro encontros semanais em grupo, além do tempo individual gasto para planejamento por cada formador conforme a agenda da formação, bem como da avaliação das atividades realizadas a *posteriori* e auxílio aos colegas formandos em horário extra-formação.

Eis os temas abordados durante a formação: Educação 4.0, ensino híbrido e metodologias ativas; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): *Classroom*; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): SIGAA; *Classdojo* e *Introdução ao Gsuite*; *Google for education*: *Google drive*; *Google documentos* e *Google slides*; Ensino e Aprendizagem Colaborativa por Vídeos: *Youtube*; *Instagram*; Ensino e Aprendizagem Colaborativa por Vídeos: OBS (PC) e *FlipGrid*; Ensino e Aprendizagem Colaborativa por Murais Digitais: *Padlet*; Ensino e Aprendizagem Colaborativa por Podcasts; Prática reflexiva sobre avaliação na educação 4.0; Prática reflexiva sobre autoavaliação, *feedback* e ferramentas de avaliação; Prática reflexiva sobre instrumentos avaliativos e *Google Forms* como recurso avaliativo; Ferramenta de avaliação *Socrative* e avaliação final da formação.

Em síntese: a formação continuada “Educação e mediação tecnológica” se apresenta na história do IFAL – Campus Maragogi como uma experiência de ensino-aprendizagem colaborativa e pioneira, tornando-se por isso, inovadora e transformadora ao considerar o conhecimento prévio dos próprios servidores, seja

no quesito tecnologias digitais, tecnologias educacionais, práticas pedagógicas e/ou conteudistas.

Assim, buscando a agregar o conhecimento de conteúdo (CK) ao conhecimento pedagógico (PK) ao conhecimento tecnológico em busca de um Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), por meio da pesquisa-ação, isto é, a abordagem de ensino-aprendizagem que busca tornar o aprendiz protagonista e não objeto do processo de investigação (DESROCHE, 2006; GATTI, 2012) e, desse modo, planos de aula indicando suas respectivas metodologias e recursos – fossem para exposição de conteúdo, fossem para avaliação – foram construídos colaborativamente conforme a necessidade do conteúdo de cada componente curricular e até mesmo das atividades de servidores ligados às áreas de psicologia, nutrição, assistência social, dentre outras.

RESULTADOS OBTIDOS APÓS O PROCESSO FORMATIVO

Ao final da formação os participantes foram incentivados a gravar as suas percepções e experiências obtidas ao longo da formação a partir das seguintes instruções: “Estamos produzindo um material em vídeo para a conclusão da nossa formação em Educação e Mediação Tecnológica do Campus Maragogi. Assim, estamos convidando você a fazer um vídeo de si próprio entre 30 e 90 segundos falando da sua experiência nesta formação. O que você achou da formação? Qual a importância dessa capacitação para a sua prática profissional? Há algo que você gostaria de dizer para a equipe de formadores ou para seus colegas de curso? Participe! Por favor responda essa mensagem com seu vídeo. Agradecemos muito a sua participação.” Desta forma, 28 docentes dos 53 cursistas contribuíram voluntariamente com o seu vídeo individual que por sua vez gerou um vídeo final de encerramento de 45 minutos de duração¹.

A partir da transcrição do vídeo final, foi realizada, através do *software* Atlas T.I 9© uma análise semântica, com o intuito de

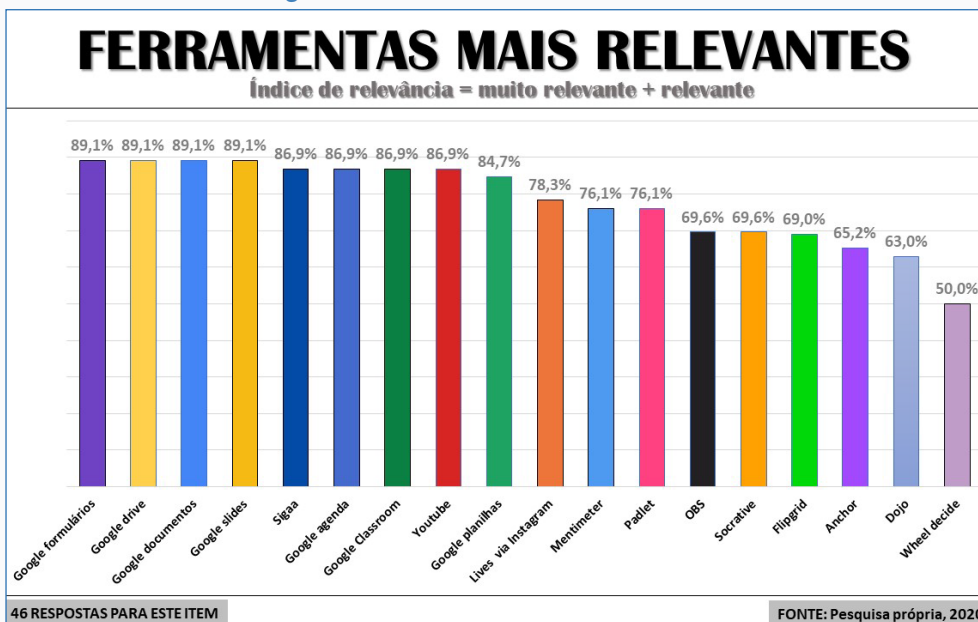
1 Cf. em: https://youtu.be/20d7_G-8gGs

como reflexos do desenvolvimento de competências pessoais, fomento de *hard-skills*² e da mediação tecnológica na educação.

Além dos depoimentos coletados por meio de roteiro de perguntas e gravados remotamente, o núcleo gestor aplicou novo questionário com auxílio do *Google Forms* para verificar as impressões deixadas pela formação, mas sobretudo, a perspectiva de relevância das ferramentas digitais para as práticas pedagógicas de cada um que, antes da formação, se mostravam aquém das novas demandas educacionais. Dos 53 formandos, 46 responderam ao questionário. Segue gráfico que sintetiza o grau de relevância de cada ferramenta para os respondentes (ver figura 5).

Vale ressaltar as ferramentas apontadas como mais relevantes e recordar que estas foram exatamente àquelas que, ao início do processo, mesmo estando à disposição dos servidores desde 2018, eram desconhecidas ou não utilizadas pela maioria dos docentes.

Figura 5 – Ferramentas mais relevantes



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

2 <https://blog.fortestecnologia.com.br/gestao-pessoas/hard-skill-e-soft-skill-saiba-como-desenvolver/>

Dentre os vários resultados obtidos após o processo formativo, pode-se destacar o alto nível de satisfação com as temáticas, o tempo de formação, a organização do curso, os formadores e os conteúdos abordados, com 90,2% de aprovação em média.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um dos aspectos mais relevantes no campo da educação, pois a dedicação ao ensino não pode ser entendida como um talento inato. A capacidade de ensinar deve envolver formação inicial e continuada, pois o ensino deve ter como objetivo, a aprendizagem. E, nesse sentido, ao considerar as atuais demandas e a ampla diversidade do público-alvo da docência, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de contínua formação nas ferramentas digitais, mas sobretudo, na transformação da postura do professor frente ao aprendiz. Afinal, de nada adiantará substituir um livro didático por um *e-book* se a dinâmica em relação ao uso do recurso for a mesma utilizada tradicionalmente.

A relevância da transformação da postura docente se mostrou em cada etapa da formação em tela a partir da construção de soluções pedagógicas durante as aulas, bem como a partir do diálogo apontando o que poderia ser ou não aplicado à realidade de cada componente curricular em vez da existência de uma assistência passiva e ouvinte que, sozinha, faria suas atividades após as aulas, como comumente se realiza nas salas de aulas ao redor do país.

Mediação tecnológica, portanto, não significa tão somente expor um conteúdo ou receber uma atividade *mediados* por uma tecnologia digital, mas tornar o professor um mediador de conhecimento com auxílio dos recursos digitais para, assim, tornar o estudante, de fato protagonista do processo de ensino-aprendizagem e suas necessidades devidamente ouvidas e sanadas, conforme suas particularidades.

Desse modo, a formação aqui relatada pôde contribuir para a elaboração da resolução que regulamentaria o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de todos os 16 campus do IFAL até junho deste ano. Tal contribuição inclui - além da indicação do uso dos recursos já comprados pela instituição, mas com pouca usabilidade

– o estímulo à aplicação de metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018) que permitiram aprofundar o conhecimento sobre as necessidades de cada aluno, incluindo-se aí a frágil inclusão digital e a inclusão em seu sentido mais amplo, ao buscar soluções digitais e pedagógicas para estudantes com necessidades específicas.

Dito isto, fica evidente que a formação pedagógica para os docentes e demais servidores deve ser, de fato, continuada. Melhor: permanente. E a esta conclusão se chegou, não somente sob a ótica dos autores deste trabalho, mas por meio da unanimidade à pergunta do último questionário aplicado quando tratava da *continuidade deste formato em futuras formações* e todos responderam “sim”. Leia-se: não somente a continuidade das formações, mas “deste formato”, isto é, colaborativo, participativo, crítico e construtivo, distanciado das famigeradas palestras expositivas e puramente teóricas.

Nesse sentido, teve-se como cerne da proposta a ideia de transformação a partir da práxis, isto é, a ação-reflexão. Afinal, “quanto mais refletirem de maneira crítica sobre a própria existência, mais agirão sobre ela, mais serão. [...] A educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado”. (FREIRE, 2016, pp. 66, 67).

Sobretudo, enquanto proposta fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, tornou-se possível perceber que esta estratégia contribuiu para formação de sujeitos participativos e autônomos dentro do grupo aos quais pertencem, colocando-os a par dos resultados obtidos durante a formação, não somente ao seu final, mas durante todo processo de investigação e assumindo a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar.

Em síntese: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire). E assim se deu com a aplicação da formação docente realizada no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) em formato remoto de forma pioneira durante o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ABRANGÊNCIA. **Ifal – Maragogi**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/o-campus/abrangencia> Acesso em: 23 maio 2020.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1986.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm . Acesso em 28 jun. 2020.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos dos autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 33-68.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Editora Appris, 2019.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GRAHAM, C. R. *Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK)*. **Computers & Education**, 57(3), 1953-1960, 2011. Acesso em: 01 março, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511000911>

HARRIS, J.; HOFER, M. J. *Technological Pedagogical Content Knowledge in Action: a descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning*. **Journal of Research on**

Technology in Education, 43(3), 211-229, 2011. Acesso em 01 março, 2017, disponível em <http://www.iste.org/Store/Product.aspx?ID=2076>

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. *Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed*. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(4), 393-416, 2009. Acesso em: 01 março, 2017. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ844273.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 50/2020**. Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, para o ano letivo 2020 e enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Acesso em:

de set 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-retoma-atividades-academicas-por-meio-de-ensino-remoto/resolucao-ndeg-50-2020-aprova-as-diretrizes-para-o-ensino-remoto-e-emergencial-no-ifal.pdf>

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. *Teachers learning technology by design*. **Journal of Computing in Teacher Education**, 21(3), 94-102, 2005. Acesso em 01 março, 2017, disponível em: <http://creativity.fts.educ.msu.edu/wp-content/uploads/2011/09/Teachers-Learning-Technology-by-Design.pdf>

MAZON, M. J. S. TPACK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico): relação com as diferentes gerações de professores de Matemática. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil, 2012. Acesso em 01 março, 2017, disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056079P0/2012/mazon_mjs_me_bauru.pdf

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge*. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054, 2006. Acesso em 01 março, 2017, disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>

OLIVEIRA, Cláudio. TICs na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, 2015.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. **Educational Research**, 12(2), 4-14, 1986. Acesso em 01 março, 2017, disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf

SHULMAN, L. S. *Knowledge an Teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22, 1987. Acesso em 01 março, 2017, disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

VILELA, R. B., RIBEIRO, A. & BATISTA, N. A. (2020). **Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo**: uma aplicação aos desafios do ensino no mestrado profissional. *Millenium*, 2(11), 29- 36. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0211.03.00230>.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.056](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.056)

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19: UM OLHAR PARA O PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA

Eliane Cristina Couto de Lima

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC - UFABC, elicriscouto2010@gmail.com ;

Maisa Helena Altarugio

Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC - UFABC, maisa.altarugio@ufabc.edu.br.

RESUMO

O contexto deste estudo é um projeto de formação docente que integrou quatro pesquisadores e formadores da Universidade, três bolsistas de Iniciação Científica, uma pesquisadora de Doutorado, quatro professoras da Educação Básica das disciplinas Matemática, Química, Língua Portuguesa e Sociologia, que compõem o grupo focal, e que teve como objetivo promover o ensino e a aprendizagem na área de ciências e matemática. Neste cenário, compreender se as professoras estavam aptas a acompanhar as várias mudanças impostas ao trabalho docente naquele momento e elencar quais foram os desafios que elas encontraram nesse processo de ensino remoto, foram as nossas questões de pesquisa. Neste sentido nosso referencial de pesquisa, se baseia na formação docente. A pesquisa empírica, parte integrante de um projeto de doutorado, se configurou como uma pesquisa-ação guiada pelas diretrizes do método Design Science Research, pensada para esta pesquisa por se mostrar adequada aos movimentos e flexibilizações que ela exige. Frente a necessidade de urgente adaptação as novas práticas pedagógicas do momento, os resultados

mostraram que o ensino remoto tornou possível alocar quatro professoras de diferentes áreas do conhecimento e bolsistas de Iniciação Científica juntos com a turma de alunos da escola básica mediados por Recursos Educacionais Digitais, que a partir de discussões pré e pós aulas, avaliações e as reformulações da proposta, a flexibilização e as reflexões sobre e na prática, tornaram o processo enriquecedor. O trabalho colaborativo foi o desafio relatado pelo grupo de professoras nesse processo de formação continuada. Concluímos que as professoras envolvidas e atuantes nesse programa se mostraram aptas a acompanhar as mudanças, foram resilientes, mesmo trabalhando em ambiente doméstico com as interferências da vida cotidiana. O grupo focal viu nessa proposta uma oportunidade de superar os desafios e aproveitar as oportunidades do momento para adquirirem mais conhecimentos e experiências na prática docente.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino remoto, Programa Ciência na Escola.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 foi uma emergência de saúde pública global. Neste contexto, uma medida de segurança adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi a suspensão das aulas presenciais. Este artigo¹ traz a temática da atuação docente na educação básica durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia, de um grupo de quatro professoras envolvidas no programa Ciência na Escola, vinculadas ao projeto Ensino de Ciências e Matemática na Escola: uma abordagem interdisciplinar, contextualizada e investigativa². Este programa integrou, além das professoras, quatro formadores da Universidade Federal do ABC e três bolsistas de iniciação científica.

Em meio às aflições do momento vivido com a pandemia e às novidades exigidas pelo ensino remoto, surgiram os seguintes questionamentos para a nossa pesquisa: as professoras da educação básica atuantes no programa, estavam aptas a acompanhar as várias mudanças impostas ao trabalho docente naquele momento? Quais foram os desafios e as oportunidades que as professoras da educação básica encontraram nesse processo de ensino remoto?

Nossos objetivos com esse trabalho são: discutir os indicadores de vivência da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino por investigação, que emergiram na prática docente dos professoras participantes do programa Ciência na Escola; identificar dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar; discutir as contribuições do trabalho interdisciplinar para a melhoria do processo de ensino-aprendizado; apontar as efetivas contribuições da formação continuada de professores na perspectiva interdisciplinar, para a mudança de concepção e de postura dos mesmos.

Os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais

1 Este artigo é um recorte do estudo que vem sendo realizado em pesquisa de Doutorado na Universidade Federal do ABC.

2 Projeto submetido à Chamada MCTIC/CNPq N. 05/2019 – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA – Ensino de Ciências na Educação Básica.

para o Ensino Médio – DCNs, recomendam que o professor um trabalho nessas três linhas: contextualização, interdisciplinaridade e ensino investigativo.

A contextualização, por exemplo, é apresentada como o processo de compreensão e intervenção dos alunos para o meio em que vivem, influenciando nas transformações de uma dada realidade, além de compreender o ensino como “um processo contínuo de contextualização histórica, social e cultural” (BRASIL; 2000; 2010 2016). Os documentos reportam que a interdisciplinaridade não minimiza ou neutraliza as disciplinas, na verdade, propõe que uma sirva de ponte para a construção e interpretação de diferentes saberes, garantindo assim uma formação integral, que pretende instigar a criticidade nos jovens e a possibilidade destes intervir em sua realidade. E com relação ao ensino por investigação, esse processo deve ser compreendido como um elemento central, e seu desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas na educação básica para possibilitar aos alunos revisitar e refletir sobre sua compreensão dos conhecimentos estudados.

Este artigo está fundamentado na compreensão de Fazenda (1994; 1998; 1999 e 2003), visto que sua posição em relação ao trabalho pedagógico interdisciplinar reforça o caráter social atribuído aos sujeitos envolvidos na relação entre ensino e aprendizagem. Para a autora, quando a interdisciplinaridade é compreendida como “atitude”, no sentido de ser um meio para se alcançar os fins a que se pretende, ela é compreendida também como um processo interativo de saberes e, por isso, alcançar objetivos poderá se tornar tarefa não muito fácil, porém sem os empecilhos que a tornaria árdua. Sendo assim, na educação, a interdisciplinaridade propõe integrar diferentes disciplinas, abordando os conteúdos de modo a estabelecer uma relação entre eles, passando por todas as áreas do conhecimento. A interação entre disciplinas distintas permite complementar os saberes e contextualizar o objeto de estudo, utilizando outras áreas do conhecimento para aprender.

Segundo Japiassu (1976, p.82; 1992, p.89), a interdisciplinaridade é algo a ser vivido, enquanto atitude de espírito. Essa atitude é feita de curiosidade, de abertura, do senso de aventura e descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de intuir relações, sendo ao mesmo tempo uma prática individual e coletiva.

Ensinar de maneira interdisciplinar proporciona uma aprendizagem significativa como descrito por Moreira (2017), pois todos os conteúdos interagem entre si e constroem um sentido lógico, crítico, reflexivo, vinculados à realidade dos alunos.

Ao contextualizar um conteúdo específico é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante no processo de aprendizagem, fazendo as conexões, sendo mais que um espectador, passando a ter um papel central, como protagonista, como um agente de mudança de si mesmo e do mundo ao seu redor. Desde um experimento químico ou a interpretação de dados de uma eleição divulgados num jornal, a contextualização é uma ferramenta importante na construção do conhecimento e nas relações dos alunos e das disciplinas estudadas.

Para Pinheiro (2005), a contextualização pode ser vista como um princípio de organização curricular de qualquer disciplina, possibilitando a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes. Um ensino descontextualizado não estimula a participação e nem a problematização e não valoriza as vivências e experiências dos estudantes. Além disso, “[...] ela se faz necessária, uma vez que, comumente, na escola, os conteúdos curriculares são repassados aos alunos de forma abstrata e formulados em graus crescentes de generalizações, o que faz com que o aluno tenha dificuldade em aplicá-los em situações concretas.” (PINHEIRO, 2005, p. 109).

As abordagens de ensino geralmente utilizadas pelas escolas brasileiras são focadas em aulas expositivas, de caráter descritivo e descontextualizado. No Ensino por Investigação, os conhecimentos prévios dos estudantes são considerados, há a contextualização daquilo que será estudado, um problema – não necessariamente de caráter experimental – a ser respondido, o desenvolvimento e teste de hipóteses, a identificação de padrões e evidências, a construção de justificativas e a elaboração de conclusões (CARVALHO, 2013).

No programa Ciência na Escola, o projeto das professoras tinha como objetivo engajar os alunos em uma proposta envolvendo conhecimentos das áreas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Sociologia, inspirado no contexto da pandemia com o título: “Você tem fome de quê?”, delimitado por discutir os “impactos

financeiros, ambientais e sociais causados pela covid-19 no Brasil” para responder à questão problema: “o que fazer para minimizar os impactos da pandemia?”. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as professoras da educação básica decidiram focar no eixo estruturante dos itinerários formativos do Ensino Médio denominado como Mediação e Intervenção Cultural. Nesse eixo, a ideia é oferecer aos alunos ferramentas para promover transformações na comunidade a partir de projetos de mobilização e intervenções culturais e ambientais, realizando um planejamento de um projeto social e cultural. O desenvolvimento foi viabilizado em dois momentos, o primeiro pelo ambiente virtual Teams e no segundo no modo presencial.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica, parte integrante de um projeto de doutorado, teve como sujeitos participantes as quatro professoras atuantes de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino da Grande São Paulo. As observações da prática pedagógica foram realizadas no ano de 2020 a partir de um plano piloto. As professoras optaram por trabalhar com uma turma mista que incluiu 26 alunos das primeira, segunda e terceira séries do ensino médio, que se inscreveram voluntariamente e que se reuniam duas vezes por semana pelo aplicativo Teams.

Esta pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação de acordo com Pimenta (2005, p. a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). A pesquisa também foi guiada pelas diretrizes do método Design Science Research (HEVNER et al. 2004), que foi pensada para esta pesquisa por se mostrar adequada aos movimentos e flexibilizações que ela exige.

Os dados foram coletados a partir das observações da prática e do acompanhamento das ações do grupo focal. O grupo focal, como técnica de pesquisa, utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes.

Essa técnica favorece compreender, em profundidade, o comportamento do grupo restrito. Ele também proporciona explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (KITZINGER J., BARBOUR, R. S., 1999). Além de poder ser associado a outras técnicas de coleta de dados, concomitantemente (IERVOLINO S. A., PELICIONE, M. C. F., 2001). A formação do grupo focal é intencional e pretende-se que haja algum ponto de semelhança entre os participantes (DEBUS, M., 1997; DALL'AGNOL, C. M., TRENCH, M. H., 1999), neste caso todos são educadores, e fazem parte do Projeto Ciência na Escola. Esse aspecto comum favoreceu os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, as quais interagiram na temática em foco.

Foram realizadas dez sessões com o grupo focal, com duração de duas horas, quinzenalmente, em dia e horário pré-definidos. Esse cuidado é uma recomendação para o bom desenvolvimento dos grupos focais de acordo com Debus (1997) e Dall'agnol e Trench (1999).

Para discutir os aspectos das abordagens propostas no plano de ensino, quanto a interdisciplinaridade, contextualização e ensino por investigação, de forma efetiva, envolvendo, foi necessário num primeiro momento um aprofundamento sobre cada um desses conceitos, e isso ocorreu por meio de leitura de textos para discussão e reflexão. Nosso objeto de investigação foi um corpus composto das aulas e reuniões entre os pesquisadores, gravadas em vídeo. É importante notar que o discurso a ser analisado não foi produzido em função de instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas ou questionários, mas foram produzidos 'naturalmente' nas discussões e reflexões nas reuniões do grupo focal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação a abordagem interdisciplinar a concepção das professoras da educação básica passou de multidisciplinar para um aprofundamento teórico e prático da mesma. As educadoras tiveram a oportunidade de perceber que trabalhar a interdisciplinaridade é relacionar os conteúdos de suas disciplinas a situações reais, por meio de eixos temáticos delimitados. As professoras

reconhecem que é possível englobar as diferentes áreas do conhecimento em prol de soluções para desafios propostos. Com essa sistematização, conteúdos que seriam oferecidos de maneira convencional passam a ser trabalhados de forma conjunta de acordo com os aspectos de cada disciplina.

O grupo de professoras envolvidas no programa, evidenciaram que a contextualização possibilita aprendizagens com significado e é um fator motivador de aprendizagem, por meio do interesse e da participação dos estudantes. Portanto, a contextualização é considerada pelas professoras como necessária em suas práticas docentes, quando apontam a mesma como um facilitador da compreensão dos conteúdos curriculares, percebendo a relação existente entre sua realidade e os conteúdos estudados em sala de aula.

Com relação ao trabalho interdisciplinar realizado pelas professoras, notamos que no início elas apresentavam uma visão multidisciplinar, o que foi reconhecido por elas nas reuniões do grupo focal. No entanto, a medida que o planejamento das aulas foi sendo estruturado e as aulas foram sendo ministradas, bem como nas reflexões sobre a prática essas concepções foram sendo ressignificadas.

Olhando especificamente para a interdisciplinaridade e o trabalho realizado pelas professoras, podemos apontar alguns aspectos importantes destacados por elas para que uma atividade seja considerada interdisciplinar. Vamos separar esses aspectos em dois grupos. O primeiro diz respeito a postura do professor diante de uma proposta de trabalho interdisciplinar, uma questão direcionada a sua formação continuada e, o segundo está mais relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

POSTURA DO PROFESSOR

Os aspectos apresentados a seguir foram extraídos das reflexões entre as professoras e os pesquisadores da universidade, em reuniões do grupo focal. Vale esclarecer que os pontos não foram listados por ordem de prioridade ou importância. Nossos indicadores de vivência emergem da observação das ações dos professores durante as aulas e nas reuniões com o grupo focal. O primeiro

aspecto é sobre (a) realizar um bom planejamento – qualquer atividade interdisciplinar demanda uma logística diferente que interfere na rotina escolar, definindo as atividades e os conteúdos e como cada professor irá abordar o tema interdisciplinar na prática, bem como as formas de avaliação. Esse planejamento deve conter os recursos e o cronograma para execução do mesmo e deve ser construído pelo grupo envolvido, garantindo que todos conheçam cada uma de suas etapas; (b) disposição para o diálogo – o incentivo ao diálogo é a porta para que os conteúdos de cada disciplina, assim como cada atividade planejada seja compartilhada, esse diálogo possibilita a reflexão sobre os conceitos individuais e o seu entrelaçamento de maneira interativa; (c) identificar os pontos convergentes da temática – cada professor participante da proposta precisa identificar o objeto de conhecimento de sua disciplina, identificando ainda o eixo temático comum à todas as áreas e assim, determinar qual será a participação de cada disciplina na construção de um trabalho interdisciplinar, estabelecendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes, as competências e conhecimentos que irão desenvolver e os objetivos comuns entre as disciplinas.

É primordial que haja (d) flexibilidade na aplicação de seus conteúdos disciplinares – em alguns momentos o corpo docente pode precisar inverter a ordem de apresentação de certos conteúdos, de maneira a acomodar satisfatoriamente a proposta interdisciplinar, essa flexibilização aponta para o próximo aspecto desse trabalho; (e) estar disposto a negociação – em alguns momentos pode se tornar necessário modificar a maneira como o professor havia pensado a disposição dos conteúdos, e ouvir a sugestão do colega, de outra área com uma visão diferente da sua pode ser benéfico para a concretização do processo interdisciplinar; (f) estabelecer uma sinergia entre os professores – o sucesso da interdisciplinaridade depende desse aspecto, portanto, essa questão deve acompanhar os programas de educação continuada promovidos nas diferentes esferas, de maneira que a prática se torne orgânica; (g) desenvolver familiaridade com o cotidiano interdisciplinar – além de entender o que é interdisciplinaridade, como se desenvolve um trabalho interdisciplinar é necessário que essa abordagem seja credibilizada pelo professor para que sejam mais bem exploradas e resultem em melhores desempenhos dos estudantes.

Compreender e (h) apresentar uma temática contextualizada que dialogue com as áreas envolvidas no trabalho; (i) ter disposição e disponibilidade para estudar o assunto interdisciplinaridade como parte do processo de construção e elaboração do mesmo – numa atividade de formação docente é imprescindível que o grupo possa ler e discutir o que dizem os especialistas; (j) desenvolver atividades extra classe – havendo a possibilidade apresentar espaços de conhecimento não formais para além da sala de aula e interdisciplinares por natureza. Nesse projeto as professoras sugeriram visitas online à supermercados com o objetivo de pesquisar os preços dos alimentos, por exemplo; os espaços de estudo podem ser a feira livre do bairro, os supermercados nos ambientes virtuais, museus, fábricas, oficinas e praças; (k) propor investigações disciplinares –um trabalho interdisciplinar envolve o desenvolvimento de conteúdos disciplinares específicos pensar na interdisciplinaridade como uma pizza em que cada ingrediente modifica o sabor final da pizza, mas o tomate não deixa de ter suas propriedades e características específicas.

O trabalho coletivo é um desafio para o professor, sempre acostumado a trabalhar de forma independente, nesse caso, a (l) capacidade de trabalhar em equipe – o professor em sala de aula trabalho de forma isolada a maioria do tempo, numa abordagem interdisciplinar é preciso mudar essa postura e passar a fazer parte do time, para que de forma alinhada impulsionem projetos relevantes; (m) criar ambiente colaborativos – os maiores projeto da atualidade exigem um trabalho em equipe, a abordagem interdisciplinar é um exemplo de cooperação, fomentando a criação de ambientes colaborativos, para que os professores possam trabalhar em grupo e se ajudar mutuamente. Ao unificar o trabalho dos docentes, a metodologia interdisciplinar oferece um grande exemplo de trabalho em equipe para os discentes; (n) realizar uma avaliação final do projeto, analisando a aprendizagem dos estudantes, identificando os pontos positivos e negativos, buscando mudanças e/ou adequações necessárias na metodologia de aplicação da interdisciplinaridade; (o) deve haver respeito e amizade entre o grupo de professores – o respeito mútuo facilita o diálogo, a escuta ativa e a crítica.

É importante que o grupo de professores num trabalho interdisciplinar passe um tempo junto, conviva e compartilhe de aspectos comuns do trabalho didático pedagógico. Similar ao teatro, é preciso confiar no seu companheiro de equipe no palco para que o espetáculo tenha sucesso.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o grupo de professoras destaca que seja importante (a) apostar em atividades lúdicas – os benefícios das atividades lúdicas são inúmeros para a educação, por isso o grupo não deve poupar esforços em criar e aplicar atividades de cunho interdisciplinar dessa natureza, existem inúmeras estratégias lúdicas disponíveis para o ensino presencial que podem ser facilmente adaptadas para o ensino remoto; (b) utilizar recursos digitais – para além do momento pandêmico vivido durante a aplicação desse projeto, é preciso entender que os recursos digitais são excelente apoio ao trabalho interdisciplinar em sala de aula; (c) utilizar materiais didáticos com proposta interdisciplinar – o professor pode produzir os materiais para aplicar em sala de aula, no entanto, existem no mercado materiais didáticos que podem ser adaptados para este fim com eixos interdisciplinares; (d) definir qual será o produto que irá sintetizar o trabalho desenvolvido pelo conjunto das disciplinas – esse produto pode ser único para todas as áreas ou pequenos produtos que compõem as disciplinas separadamente, no entanto, estarão vinculadas pelo contexto único definido previamente.

Se na proposta de trabalho cabe um produto final, é indispensável (e) pensar na apresentação do produto final desenvolvido pelos estudantes – além de acompanhar a construção das etapas deste produto, o professor precisa desenhar uma maneira de expor os trabalhos para o grupo, incentivando a comunicação dos resultados e a divulgação científica; (f) avaliar o produto dos estudantes com o mesmo olhar interdisciplinar e disciplinar que existiu durante sua elaboração ao longo do processo – avaliar o produto em termos de domínio, senso crítico e autonomia; (g) o professor deve propiciar que os estudantes assumam o protagonismo de seu processo de

aprendizado, participando das tomadas de decisões, desenvolvendo o pensamento crítico, perceber os vários lados de um problema, ampliando sua visão de mundo, dando e recebendo feedbacks a respeito das experiências vivenciadas ao longo do processo, pontos úteis e quais precisam de aprimoramento – o professor não é mais o respondedor de questões, mas o promotor das questões que levam as reflexões no processo de construção do conhecimento; (h) favorecer uma conscientização social – os diferentes pontos de vista utilizados para analisar uma mesma situação revelam as desigualdades sociais, os preconceitos e a falta de oportunidades.

Todos os aspectos descritos e elencados acima dizem respeito ao que foi percebido com esse grupo de professoras, que já se conheciam há pouco mais de oito anos, lecionando na mesma Unidade Escolar, realizavam atividades e projetos comuns com suas turmas e, mesmo assim, a negociação dos conteúdos, do tempo da aula, das falas e da participação foram pontos que precisaram ser discutidos até que houvesse um consenso do grupo.

As professoras apresentaram dificuldades em desenvolver uma proposta de ensino por investigação, no entanto, justificam que a tarefa enviada aos estudantes dentro de cada disciplina específica foi elaborada dentro de uma abordagem de ensino por investigação. É compreensível que os professores tenham dificuldades nessa abordagem, pois, de acordo com Crawford (2000), construir estratégias para implementar práticas didáticas baseadas no ensino por investigação é uma tarefa complexa, que demanda diversas habilidades específicas, e muitos professores não têm incorporado essa abordagem de ensino seguindo seus reais princípios e objetivos.

É um equívoco pensar que utilizar os Recursos Educacionais Digitais (RED) seria uma resposta para o trabalho docente em modo remoto, já que não basta saber utilizar as tecnologias é preciso ainda envolver os estudantes nas situações de aprendizagens propostas. O acesso à internet não garante que os professores da educação básica, que tem sua prática docente na modalidade presencial, se tornem docentes na modalidade remota. A aula que se desenvolvia no ensino presencial não é a mesma que irá acontecer no modo remoto. Portanto, para dar início ao projeto e continuidade às atividades de ensino, as professoras tiveram de criar planos de ensino, planejar e aplicar atividades pós aulas, de modo a garantir que os

estudantes que não conseguiram assistir e participar das aulas de forma síncrona, pudessem acessar aos conteúdos ministrados em momentos assíncronos. Todo o processo nas ministrações das aulas é modificado no modo remoto, pois o professor precisa detalhar as tarefas de aprendizagem propostas com maiores detalhes de forma escrita para que todos possam compreender e realizar.

Além das atividades da prática docente, as professoras participaram das reuniões de discussão do grupo focal, nos momentos em que planejaram e alinharam a proposta de forma *online*, prepararam material didático escrito, gravado ou editaram suas vídeo aulas, além de estarem disponíveis aos alunos para dar-lhes assistência via plataformas como Google Classroom, WhatsApp, Youtube, e-mail.

É sabido que as professoras não estavam preparadas para essa modalidade de ensino: reuniram-se com regularidade para trocar experiências e aprender como utilizar a tecnologia, eventualmente foi necessário comprar um equipamento mais moderno ou mudar o plano de internet para conseguir oferecer um trabalho de qualidade aos seus alunos. Concomitante ao trabalho com o grupo focal na fronteira Universidade x Escola, as professoras da educação básica tiveram formações regulares que ofereciam novas estratégias para se aplicar no ensino remoto, possibilitando que repensassem as estratégias pedagógicas, considerando a inclusão de novos REDs.

De forma ousada as professoras envolvidas no programa Ciência na Escola desenvolveram atividades lúdicas, elaboraram e aplicaram Quizz, Cruzadinhas e Nuvem de palavras em diferentes momentos do processo. Os RDs utilizados nas aulas foram: Kahoot, Microsoft Teams, YouTube, Google Forms, Power Point, Excel, Word, Instagram, Mentimeter, Crossword Labs, Padlet, Drive, Facebook, WhatsApp e Canva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento social causado pela pandemia de covid-19 impôs, na sociedade contemporânea, a necessidade urgente de adaptação as novas práticas pedagógicas. Com relação as abordagens interdisciplinar, contextualizada e investigativa, as leituras,

as discussões, os planos das aulas, as práticas em aulas remotas, as reflexões e avaliações pós aplicação e; a reelaboração dos planos possibilitou que o grupo de professoras quebrassem alguns paradigmas, antes presas as ideias de trabalho multidisciplinar, para novos olhares sobre a forma de pensar um objeto de estudo, principalmente no despertar do trabalho em equipe, tornando as práticas das aulas, momentos de debates, reflexões e olhares diferentes sobre temas específicos de suas disciplinas e também sobre as próprias práticas docentes.

As professoras enfatizam a importância de relacionar o contexto às diversas áreas do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares, de modo que o estudante desenvolva competências necessárias para o enfrentamento de situações da realidade. Apontam ainda que o conhecimento que o aluno já traz, além da consideração sobre as curiosidades que a turma apresenta sobre os assuntos, faz com que se interessem mais pelas aulas. Portanto, os participantes da pesquisa apontam que a contextualização favorece a aprendizagem e, por meio de reflexões pertinentes fuja da superficialidade, superando o senso comum. Isso possibilita a apropriação de conhecimentos científicos, além de permitir a aplicabilidade dos conceitos estudados, promovendo maior interesse e participação.

Olhando para a aplicação desse projeto piloto, ainda em modo remoto, com todos os conhecimentos adquiridos até o momento, é possível acreditar que o trabalho interdisciplinar, contextualizado e investigativo ocorra, a partir do empenho de pessoas engajadas para que isso aconteça, deixando de lado o modelo existente e buscando um novo modelo de construção do conhecimento. Esses três aspectos precisam ser vivenciados, exercidos e praticados nas escolas e isso exige que a comunicação com os mais experientes, no caso os pesquisadores e formadores da universidade, possibilite que o diálogo seja trabalhado em primeiro lugar, para que assim haja a troca de conhecimentos entre as disciplinas, a sistematização das ideias e busca por um trabalho conjunto.

Percebe-se que o trabalho interdisciplinar, de forma contextualizada e numa abordagem de ensino por investigação, são práticas construtivas, visto que facilitam a integração dos estudantes a mais de uma área de conhecimento, mas num contexto social

ligado à sua realidade, oferecendo ainda possibilidades de solucionar situações problema colocadas.

O grupo focal teve papel importante na formação continuada das professoras envolvidas no programa, elas puderam ser ouvidas nas suas angústias e nos momentos de dúvidas quanto aos passos que davam na implementação da proposta, as reflexões foram fundamentais para o grupo. Além do espaço virtual criado composto por essa equipe de profissionais para que pudessem dividir suas angústias e minimizar o turbilhão de sentimentos que permeou suas vidas no contexto da pandemia.

A possibilidade de poder alocar as professoras e os bolsistas de Iniciação Científica juntos com a turma de alunos, num único ambiente mediado por tecnologias, as discussões pré e pós aulas, as avaliações e as reformulações das propostas, a flexibilização e as reflexões que foram possibilitadas nesse período, tornou todo o processo extremamente enriquecedor para todos os envolvidos. Os alunos da educação básica, puderam experimentar aulas diversificada e atraentes, até as professoras que puderam se sentir “educadoras” novamente a partir das interações com os estudantes, para além dos envios de roteiros de tarefas que toda a equipe da Unidade Escolar vinha realizando, até os licenciandos que puderam experimentar e participar de aulas em modo remoto e se desafiar a cada interação.

E com o contexto da pandemia e o ensino remoto, após o tempo de adaptação às ferramentas tecnológicas, a exposição frente a frente com as turmas, enfrentando medos, receios e timidez, abre-se um leque de novas possibilidades. O trabalho colaborativo que levou ao desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar focada no contexto da pandemia, a proposta de ensino por investigação, que precisa ser vivenciado mais vezes pensada em cada uma das tarefas sugeridas para os estudantes, o trabalho desenvolvido e a formação continuada das professoras foi muito além do que se poderia imaginar.

Inicialmente, a equipe se reuniu e pensou em cada detalhe das interações que se seguiriam, o engajamento das professoras, o caos estabelecido entre elas nos primeiros momentos, ao dividir uma aula entre quatro professoras, uma verdadeira tarefa “tetradiisciplinar”. Pois as mesmas já vinham há anos acostumadas a terem o espaço

da aula inteiro para elas, cada uma individualmente e de portas fechadas sem expectadores tão experientes quanto elas mesmas. Nesse sentido, as conversas e os combinados que foram estabelecidos tornaram possível compreender que existe muito ainda a ser explorado nesse contexto da sala de aula, seja ela presencial ou virtual.

A reflexão sobre a formação de professores para a interdisciplinaridade, a contextualização e o ensino por investigação, deve considerar esses aspectos enquanto atitude diante do conhecimento. De um lado, a interdisciplinaridade convida aos professores a revisitar o modo como se relacionam com o conhecimento. Na perspectiva da contextualização sugere um processo onde é necessário considerar as concepções dos estudantes sobre o contexto que será desenvolvido, transformando e resignificando seu conhecimento e experiências, alterando suas práticas de ensino. Ao trazer o contexto social ou cultural para a situação problema em questão.

Quanto ao ensino por investigação numa perspectiva problematizadora do ensino, significa ampliar o olhar do professor. No entanto, a pesquisa mostrou que as professoras da educação básica, não as realizaram na perspectiva de um ensino investigativo com problematização. De forma que promover a ruptura de um ensino transmissivo da pedagogia tradicional, na qual os professores estão habituados, para um modelo que coloca as situações de ensino a partir de problemas que desencadeiam investigações pelos alunos na atividade em sala e ainda mais, em modo remoto, não é fácil, e não se faz de modo abrupto de uma aula para outra, visto que essa medida exige uma postura diferente do docente na relação professor-conhecimento-aluno.

A presença do termo nos documentos oficiais, não garantiu a realização de processos metodológicos sob os princípios do ensino por investigação ou ensino exploratório na educação básica. Nesse sentido, essa abordagem torna-se um tema relevante a ser investigado e, para minimizar essas dificuldades, e contribuir na prática dos docentes, propõe-se a realização de oficinas pedagógicas e palestras, juntamente com projetos de extensão da universidade, que possam associar a formação continuada de professores com a produção e pesquisa acadêmica, a fim de contribuir e orientar para desenvolver práticas investigativas na escola.

As professoras envolvidas no programa e atuantes nesse projeto se mostraram aptas a acompanhar as mudanças impostas pelo trabalho docente nesse novo formato, foram resilientes e permaneceram juntas, mesmo que em alguns momentos uma acabou dando força e entusiasmo para a outra, fato facilmente estabelecido pela amizade de anos de trabalho. Além dos desafios impostos pelo momento vivido com a pandemia, todos em ambiente doméstico, com filhos, cônjuges, cachorro, gato e papagaio fazendo barulho nas horas das aulas remotas, o grupo viu nesse projeto uma oportunidade de superar os desafios e aproveitar as oportunidades do momento para adquirirem mais conhecimentos e experiências na prática docente.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T.G.S. & CALDEIRA, A.M.A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências** – V12(1), pp.139-154, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

CRAWFORD, F. Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 37, n. 9, p. 916-37, 2000.

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FAZENDA, I. C. A (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani (1999) **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 7ª. Ed. Campinas: SP. Papirus Editora.

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

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. In:_____ **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. – 2. Ed. Ampl.- [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U. 2017 Cap. 11 p. 159-173.

PINHEIRO, N. A. M. **Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico-tecnológico**: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. 2005. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.057](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.057)

O ENSINO POR DISPARADORES E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OS BENEFÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

Larissa Walter Tavares de Aguiar

Doutora em Literatura e pós doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM - PR. larissa@grupopremere.com.br;

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol

Especialista em educação pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR - PR, giovanna@grupopremere.com.br.

RESUMO

A metodologia pedagógica é a sistematização de um percurso para alcançar um objetivo, ou seja, ela estabelece como serão encaminhadas as ações para que o processo de construção do conhecimento se efetive. Quando pautada na resolução de problemas, os estudantes aprendem, desde cedo, a procurar soluções e traçar estratégias, aprendem ainda que os momentos de indecisão e desafios exigirão escolhas conscientes, com criticidade e responsabilidade. As instituições que incluem a resolução de problemas em sua proposta pedagógica contribuem com aprimoramento dessas habilidades, preocupando-se, além do conteúdo, com a promoção e o desenvolvimento da autonomia e independência, intimamente ligadas à capacidade de fazer boas escolhas e agir de forma ética e cidadã. Este trabalho se propõe a explicar, contextualizar e exemplificar o que é a metodologia com base em resolução de problemas, quais os benefícios que ela traz e como essa abordagem pode ser potencializada por meio de disparadores pedagógicos, estando intrinsecamente vinculada com a proposta do Novo Ensino Médio no desenvolvimento de competências e habilidades para

o mundo contemporâneo. Ao professor cabe o papel de problematizador e mediador que, por meio de um disparador, lança uma situação problema, a partir da qual se faz um levantamento prévio dos saberes já estruturados pelos estudantes, possibilitando a condução para uma ampliação de perspectivas. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, que exclui a interatividade e participação e prioriza a cópia, a memorização e reprodução de tarefas, a resolução de problemas abre espaço para que os estudantes pensem e julguem por si mesmos, desenvolvendo o pensamento, a autonomia e a criatividade. Dessa forma, se fortalece a possibilidade de formação de protagonistas não só no próprio processo de aprendizagem, mas também na atuação da vida em sociedade.

Palavras-chave: Metodologia. Ensino Médio. Resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

A resolução de problemas é uma demanda de cunho social. Durante a maior parte do tempo as pessoas se deparam com desafios que carecem de solução. Engana-se quem pensa que essa é uma habilidade aprendida ou desenvolvida apenas após a escolarização básica. Ela se dá a todo instante, desde os primeiros obstáculos encontrados ainda nos primeiros anos de vida. A função do ambiente educativo está vinculada à preparação e desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, garantindo que, ao final da última etapa da Educação Básica, o jovem termine sua formação apropriado de conteúdos, habilidades e competências adequadas ao seu contexto e a atuação social, tanto para as etapas seguintes do processo acadêmico, como cursar uma universidade, um curso técnico ou ingressar no mercado de trabalho, quanto para o desenvolvimento do seu papel enquanto indivíduo socialmente ativo. Sendo assim, como coloca bell hooks¹ em seu livro “Ensinando a transgredir” (2013), o trabalho do professor “ não é o de apenas partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (HOOKS, 2013, p.25) pois “o desafio do processo educativo, em termos propedêuticos e instrumentais, é construir condições do aprender a aprender e do saber pensar” (DEMO, 1996, p.30).

Para isso, é necessário compreender que apresentar conhecimentos cristalizados e descontextualizados, fortalecendo a atitude passiva dos estudantes não histonas capazes de enfrentar as mais diversas situações que encontraram pelo caminho, pois, dessa forma, não aprendi a procurar soluções, traçar estratégias, reordenar a rota, lidar com a indecisão e aprender com os desafios.

Ao incluir a resolução de problemas, potencializada a partir de disparadores, na proposta pedagógica do dia a dia da escola, é possível contribuir não só com aprimoramento e desenvolvimento dessa habilidade, mas expandir as formas de construção do conhecimento, possibilitando que cada aluno possa absorver, lidar e ressignificar cada aprendizagem conforme suas idiossincrasias.

1 Autora faz questão que o nome seja grafado com todas as letras em minúsculo, sendo um equívoco, portanto, utilizar o padrão de grafia dos nomes próprios

Assim, a resolução de problemas, por considerar os aspectos individuais de cada estudante, além de promover o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, é uma metodologia que possibilita a construção de condições palpáveis para que o aluno seja agente ativo de sua própria aprendizagem, contribuindo com a capacidade de fazer boas escolhas, pautadas na ética e na cidadania.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos a que se propõe, as instituições educativas optam por uma metodologia, ou seja, uma sistematização dos processos e uma organização das ações necessárias para que a construção do conhecimento efetive.

Muitos teóricos da educação se debruçaram sobre o tema e ofereceram diversas possibilidades de caminhos a serem percorridos. Com a lei nº 13.415/2017 e a portaria nº 1.432/2018, mudanças profundas e estruturais foram sancionadas para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, trazendo a necessidade de se repensar a rota e a metodologia aplicada até então, de forma que dialogasse mais com o universo jovem contemporâneo e contribuísse para uma formação genuinamente integral, capaz de desenvolver e potencializar habilidades e competências fundamentais para o pleno exercício do seu papel social.

Diante das muitas metodologias já conhecidas, um caminho se mostra bastante promissor: o ensino por meio da resolução de problemas, potencializada pelos disparadores de aprendizagem, pois

(...) baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes. (ECHEVERRÍA e POZO, 1988, p. 09).

Assim, entender a resolução de problemas como metodologia a ser aplicada no contexto de sala de aula da Educação Básica não se trata apenas de promover momentos para se resolver problemas

e questionamentos isolados de um componente curricular específico, mas engloba uma gama de habilidades que vai mais além, uma vez que visa provocar no estudante a capacidade de pensar na utilidade e na finalidade da situação questionada ou do conhecimento a ser construído, trazendo para a prática diária a reflexão sobre os objetivos de aprendizagem.

Nesta abordagem, todas as etapas são fundamentais para o aspecto pedagógico porque entende-se a educação e o processo de ensino e aprendizagem como um caminho a ser percorrido e conquistado. Por isso, o foco não é o resultado final, entendido como mais uma etapa e não a mais importante e nem a única em todo o percurso da atividade. Rua objetivo central está na estruturação gradativa da construção do conhecimento e o desenvolvimento de todas as habilidades geradas a partir dele.

Abordar essa perspectiva é incentivar os alunos a assumirem uma postura ativa e protagonista em relação à própria aprendizagem, colocando-se na posição de pesquisadores, aptos a formular hipóteses, comprovar teses e sistematizar conclusões. Sendo assim, estruturalmente, a metodologia da resolução de problemas se fundamenta em: Identificação do problema, que pode ser levantado por meio de um disparador; observação e análise do contexto e dos aspectos que envolvem a problematização; levantamento das hipóteses; pesquisa e comprovação da hipótese levantada; verificação e certificação dos desdobramentos dessa hipótese; e, por fim, a conclusão, que visa sistematizar e apresentar, de fato, a resolução do problema proposto.

Mas, afinal “o que é um disparador? É um problema que pode ser enunciado e resolvido com elementos já conhecidos pelo estudante e que propicia a introdução de um novo tema” (AUGUSTO, 1991, p. 45). O disparador nada mais é do que um gatilho, um recurso ou um dispositivo que aciona algo, que lança uma problemática para ser resolvida e solucionada, que instiga e leva a reflexão sobre o assunto abordado. Podem ser situações problemas, narrativas, imagens, textos, músicas ou qualquer outro elemento que contribua para a partilha de conhecimentos prévios entre os estudantes, explicitando a leitura de mundo única de cada indivíduo. Para Bransford (2007), são considerados conteúdos prévios, todos os saberes adquiridos por meio do papel social, ligados à cultura e à

sociedade, incluindo o conjunto de experiências pessoais inerentes aos estágios de desenvolvimento do ser humano, como também de gênero, etnia e inserção econômica, além dos valores e interesses cultivados e enraizados a partir da interação social, em especial, no ambiente familiar.

Essas explicitações iniciais, a partir do disparadores de aprendizagem, permitem o exercício de suposições, conjectura e proposições, potencializando a metodologia de resolução de problemas e favorecendo a expansão e a elaboração das fronteiras e dialogarão com a construção do conhecimento.

O Novo Ensino Médio, por essência, prevê o uso da resolução de problemas como metodologia fundamental para o ensino de habilidades e competências, uma vez que

ser competente supõe ser capaz de responder de forma eficiente uma situação real, (...). Assim, todas as ações dirigidas à obtenção de informação sobre as dificuldades e a capacidade em relação a determinadas competências deverão partir de *situações-problemas*: acontecimentos, texto jornalístico ou científicos, tragédias, conflitos, etc., que mostrando toda a complexidade da realidade obriga os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução do problema em questão. (ZABALA, 2010, p. 173)

Ao nos depararmos com as reformulações propostas pelo Novo Ensino Médio, o campo de pesquisa sobre o ensino se vê diante de uma realidade que precisa reformular não só os parâmetros educacionais, adequando-os ao que está sendo proposto, mas também reformular toda a perspectiva pedagógica em que se ensinava. Não é um movimento de negação a tudo o que metodologicamente e tradicionalmente estava estipulado enquanto estratégia educacional, mas é um movimento de readequação das ações pedagógicas ao contexto de sala de aula do século XXI, tendo como base o que os documentos oficiais e normativas educacionais apontam como imprescindíveis para esta etapa da educação.

A partir disso, a motivação inicial de pesquisas como essa se consolida frente à inquietação diante da nova perspectiva apresentada. Por isso, definiu-se, como rota, iniciar o processo com a leitura, discussão e análise crítica dos documentos norteadores do Novo

Ensino Médio, visando identificar a essência do que se propõe para, assim, sistematizar um projeto que possa atender as necessidades e anseios e expectativas dos jovens contemporâneos fortalecendo o protagonismo juvenil e a formação integral do sujeito, como indivíduos ativos e participantes da sociedade em que vivem.

Na sequência, optou-se o realizar uma pesquisa de campo para ouvir toda a comunidade escolar (alunos, responsáveis, professores, demais profissionais da educação e comunidade externa), com o intuito de projetar um panorama geral sobre as perspectivas de todos os agentes envolvidos, bem como suas angústias e anseios a respeito das mudanças que estavam sendo estabelecidas para, a partir daí, identificar e buscar um caminho efetivo na (re)estruturação do fazer pedagógico, de forma a alcançar efetivamente seus objetivos.

Diante do estudo inicial das normativas educacionais, dos levantamentos e análise proporcionados pela pesquisa de campo e do objetivo central do Novo Ensino Médio, o próximo passo foi o aprofundamento das metodologias passíveis de serem aplicadas em sala de aula, bem como os efeitos causados por elas, levando em consideração a melhor forma de desenvolver e fortalecer habilidades e competências nos jovens. Nesse ínterim, chegou-se à abordagem pedagógica do ensino por disparadores e resolução de problemas como uma das formas mais efetivas de aplicação dos fundamentos centrais do Novo Ensino Médio atrelado ao contexto e as necessidades do mundo contemporâneo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, muitos estudos e investigações acerca da cultura, da mente, da cognição, do desenvolvimento e da educação trouxeram novas reflexões e evidências. Em relação à maneira como o indivíduo aprende trazendo à luz importantes concepções sobre o processo da aprendizagem e como ela se traduz nas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas no dia a dia das escolas.

Apesar desses estudos e das incontestáveis mudanças sociais da era da informação e da tecnologia, a pedagogia da transmissão parece não se abalar, exercendo sua hegemonia na formação dos estudantes e nas capacitações profissionais mais tradicionais. Bell

hooks aponta que “cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é a uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de ‘educação bancária’, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos (HOOKS, 2013, p. 57).

O modelo bancário, bastante convencional e tradicional nas salas de aulas da educação brasileira, está alicerçado na transmissão do ensino e não pressupõe (ao contrário, renega) a interatividade e a participação do alunado. Espera-se, com esse modelo conservador, a cópia e a reprodução alienada do que é transmitido, anulando qualquer idiossincrasia do contexto educacional.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 28)

Caminhando na contramão desse modelo transmissor de conhecimento, a resolução de problemas prevê como elemento fundamental o posicionamento do estudante como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem por meio da participação e do exercício democrático entre os atores da ação. Além disso, essa abordagem promove o estreitamento do vínculo entre sociedade e indivíduo, potencializando o significado de comunidade escolar e promover na percepção de que todos caminham e se articulam mutuamente para a mesma finalidade: o processo educacional, reitrando sempre a perspectiva de que a formação pedagógica é um caminho a ser trilhado, uma vez que não pode ser dissociada do desenvolvimento de habilidades e de competências e, por isso mesmo, nunca será esgotada (nem para alunos, nem para professores).

A estratégia metodológica de resolução de problemas, a partir de disparadores, permite que os jovens possam pensar e perceber que o processo educacional de forma mais contextualizada e prática, deixando para trás a tarefa de apenas reter e compreender os saberes construídos ao longo da história da humanidade e permitindo a abertura de espaço para construção de novos

conhecimentos, de forma que entendam de que maneira esses conhecimentos podem ser aplicados na vida cotidiana. Além disso, é uma oportunidade para reflexão e proposição de soluções a partir de seus próprios contextos, fortalecendo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do senso crítico.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; Bem como a identificação de soluções e hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, uma análise síntese, dedução, generalização.

Dessa forma, ao promover momentos em que os estudantes possam opinar, debater, estabelecer critérios e formas de verificação, elencar hipóteses e propor soluções, possibilita-se também que este mesmo estudante assuma o protagonismo de sua jornada, Consolidando a consciência de sua própria identidade e alteridade e compreendendo a todos como sujeitos históricos, culturais e distintos, mas que coabitam em um contexto em comum. E, para que isso se estabeleça, é preciso entender o contexto da sala de aula também como um espaço em que se simula e se experimenta a vida em sociedade.

Nessa contextualização, a oposição direta que se faz a 'educação bancária', sistematizada por Paulo Freire, é a educação como prática da Liberdade, contemplada por hooks, que afirma que "a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" (HOOKS, 2013, p. 25). Isso porque as novas perspectivas pedagógicas, entre elas as chamadas metodologias ativas, visam uma aprendizagem mais significativa, colocando o estudante como centro desse processo e tornando-o capacitado e empoderado para construir seu caminho acadêmico.

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da

ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. (PEREIRA, 2012, p. 06)

Uma dessas metodologias baseia-se na resolução de problema, a partir de disparadores, configurando-se como uma estratégia de ensino que busca incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa, realizando tarefas e estimular a reflexão e o debate a partir de problemas reais e contextualizados. Assim, a realidade é revisitada produzida e experimentada, de forma que quase automaticamente há uma transformação na maneira de percebê-la, justamente porque por meio do diálogo e da interação entre docentes e discentes fundamenta-se a comunidade de aprendizagem, ou seja, cada um contribui para a construção do conhecimento, como um grande quebra-cabeça pedagógico e social. Para hooks, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos se sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56).

Assim, é importante entender que

(...) resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado. (...) a aprendizagem da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano, se for gerada no aluno e a atitude de procurar respostas para as suas próprias perguntas/problemas, se ele se habituar a questionar-se ao invés de receber somente respostas já elaboradas por outros (...). O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender (ENCHEVERRÍA; POZO, 1998, p. 14-15)

Para que práticas metodológicas como esta sejam aplicadas de forma efetiva em sala de aula, um ator se faz fundamental: o

professor. É ele que irá conduzir a prática da resolução de problemas, tornando-a articulada, contextualizada e potencializando ao máximo as capacidades e potencialidades dos alunos. Por isso, é tão importante que tenha ciência dos processos e se aproprie da posição de provocador, problematizador, instigador e mediador, sabendo ainda proporcionar espaço tal para que o aluno possa assumir, com segurança, seu papel de protagonista.

(...) o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. (...) entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica que o professor precisa fomentar (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

A capacitação de docentes torna-se, portanto, indispensável para que essa metodologia não se transforme apenas na apresentação de situações-problemas, de forma a maquiá-la com elementos de metodologias ativas. Afinal, o objetivo não pode ser somente ensinar a resolver problemas, mas incentivar que o estudante também proponha problemas, partindo do seu contexto social e da realidade que o cerca, buscando respostas para as suas próprias indagações e anseios como forma de aprendizagem. Além disso, cabe ao professor a habilidade de flexibilizar e saber lidar com os caminhos que a aula pode seguir diante de abordagens menos estanques, abrindo mão do engessamento estabelecido ao se posicionar como um único detentor do conhecimento e da necessidade de centralizar todo o protagonismo da aula na própria imagem.

Isso pode gerar uma certa instabilidade, na medida em que metodologias como esta alteram o papel convencional e tradicional e os docentes ocupam em sala de aula, deslocando o foco, anteriormente na figura do professor, que ocupa local de destaque e de soberania em relação aos saberes historicamente construídos para o próprio processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no protagonismo do aluno para a efetivação da construção do conhecimento em parceria com o educador. Assim, "o papel do professor muda

de comunicador de conhecimento para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem” (ONUCHIC, 1999, p. 216). Com isso, o professor deixa de ter controle total sobre a sala de aula, sendo possível fazer projeções, mas nunca sabendo exatamente o curso que a atividade (e a aula) irá tomar. Diante disso, Polya (1997, p. 01) aponta que “(...) resolver um problema é encontrar um caminho onde nenhum outro é conhecido de antemão, encontrar um caminho a partir de uma dificuldade, encontrar um caminho que contorne um obstáculo, para alcançar um fim desejado”, ou seja, é encontrar caminhos que não foram previamente projetados pelo professor, mas construídos a partir da realidade e dos conhecimentos dos alunos, pois “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (HOOKS, 2013, p. 34).

Nesse contexto escolar, alunos e professores criam um sólido bloco de trocas, alicerce de um poderoso desenvolvimento pedagógico, social e humano, que não acaba em si mesmo, pois o aspecto mais importante da problemática inicial da proposta metodológica não é o resultado final, mas o percurso e todos os conhecimentos e habilidades que foram agregados a todos os envolvidos durante a jornada.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que foi aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2013, p. 35).

Professores que optam por assumir esse papel e o desempenham com seriedade e comprometimento não contribuem apenas com a fundamentação acadêmica na formação de seus alunos, mas criam um vínculo e deixam uma marca singular na trajetória dos jovens por toda vida. Ser professor é estar ciente de quanto cada gesto e cada ação pode impactar o alunado, positiva ou negativamente, bem como responsabilizar-se pelas escolhas acerca de sua profissão, abrindo-se a pedagogias libertárias que figuram no nível da inspiração, como aponta hooks que foi “inspirada sobretudo por

aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem [...]. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um.” (HOOKS, 2013, p. 25).

Bell hooks, reflete ainda sobre os anseios dos estudantes, afirmando que eles “querem um conhecimento significativo. Espera, com toda razão, que (...) não lhe ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (HOOKS, 2013, p. 32-33), fortalecendo a necessidade de uma metodologia que proporcione um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e prático, que dialogue diretamente com a realidade dos jovens, seja pelo enfoque temático ou pelas habilidades desenvolvidas em questão.

Dessa forma, a metodologia baseada em disparadores e resolução de problemas atua como uma educação transformadora justamente porque propõe o desenvolvimento das capacidades de agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo, desdobrando a possibilidade de utilização de todas as competências desenvolvidas em contextos escolares na realidade do sujeito.

Aos estudantes, os ganhos com práticas metodológicas como esta são inúmeros, tendo em vista, principalmente, a nova perspectiva educacional tomada a partir da aplicação do Novo Ensino Médio, com implantação gradativa a partir de 2022 para a 1ª série. A começar pelo fato de que o Novo Ensino Médio estabelece como cerne o protagonismo e a autonomia juvenil, na medida em que define que o estudante escolha um percurso de Itinerário Formativo que dialogue com seu projeto de vida e traga um aprofundamento na área desejada, embasando a necessidade do desenvolvimento de habilidades de resolução de problema, na medida em que essas decisões incidirão diretamente na vida escolar desse aluno. Para que escolhas sejam feitas de forma consciente e direcionada, uma lista de fatores precisa ser analisada, a partir do conhecimento de si mesmo e da sociedade que o cerca. Ou seja, para possibilitar que o aluno seja autônomo e protagonista é preciso muni-lo de ferramentas que desenvolvam suas múltiplas competências, visto que o contexto da aprendizagem em sala de aula mudou

Agora já não é suficiente adquirir alguns conhecimentos ou dominar algumas técnicas, apesar de ser de forma compreensiva e funcional. É necessário que o aluno seja cognitivamente “capaz” e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social. Não é suficiente saber o dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real. É nisso que estamos envolvidos. Entendemos que um ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a melhoria sustentável da educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados (ZABALA, 2010, p. 10)

Está posto que a educação pautada única e exclusivamente em transmissão de conteúdo é limitadora. Quando ensinamos por competências, tornamos a educação mais ampla. Afinal, trabalhar o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, por exemplo, não é decodificar o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, é ensinar a ler textos, a interpretar poemas, a perceber a relação entre literatura e sociedade. Ensinar sobre a fórmula de Bhaskara não é apenas sobre decorar uma fórmula e usá-la para resolver as questões da prova, é ensinar a fazer deduções, é analisar situações abstratas e concretas. Sendo assim, aprender e desenvolver competências e habilidades é ampliar toda a formação. “O uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real” (ZABALA, 2010, p. 11).

Dessa forma, proporcionar uma formação baseada no desenvolvimento e potencialização de habilidades e competências é uma forma de ferramentar o estudante para pensar criticamente e aplicar na prática o que foi aprendido, pois ao ensinar o caminho e não o fim, possibilita-se que os alunos sejam agentes ativos na construção do próprio conhecimento, caminhando por todos os conteúdos para que, por si, consigam contemplar e absorver aprendizagens para além das unidades curriculares abordadas em sala de aula. Berbel (2011) reforça ainda que

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

No artigo “Na vida dez, na escola zero...”, que posteriormente foi transformado em um livro, as autoras fazem uma pesquisa de campo acerca da aplicação prática da resolução de problemas. Nesta pesquisa, crianças e adolescentes respondem as duas avaliações, uma formal, com problemas de matemática aplicados na rotina das escolas, as famosas continhas, e a outra, informal, com contextos usuais e práticos de uso dos conteúdos matemáticos na feira, no mercado e em demais situações do cotidiano. Como resultado as autoras explicam que

(...) a performance das crianças, além de ter sido nitidamente superior no teste informal, onde as operações estão inseridas em situações reais, foi também, no teste formal, melhor nos problemas com situações imaginárias do que nas operações simples.

Esses dados parecem, pois, confrontar a noção implícita, mas tacitamente aceita na escola de que, em primeiro lugar, devemos ensinar às crianças as operações aritméticas e isoladas de qualquer contexto, para depois apresentar essas mesmas operações no contexto de problemas.

As habilidades requeridas para resolver problemas, segundo este modelo implícito, seriam sequências e Independentes, envolvendo pelo menos os seguintes passos: 1) interpretação do problema; 2) determinação da operação a ser realizada; 3) efetuação da operação.

[...]

Podemos supor, à vista desses resultados, que a análise lógica explicada na solução de um problema facilita a realização da operação, por inseri-la no sistema de significados bem compreendidos, ao invés de constituir uma habilidade isolada que é executada numa sequência de passos, os quais levaram a

solução. (CARRAHER, CARRAHER & SCHLIEMANN, 1982, p. 79)

O estudo mencionado por publicado em meados dos anos 80, ou seja, a importância de uma educação contextualizada e pautada em habilidade de resolução de problemas não é uma demanda exclusiva do período atual ou ainda uma demanda posta pelo Novo Ensino Médio, é uma necessidade do mundo social, das relações interpessoais, das ações da vida cotidiana e prática. O diferenciar quando se tem uma educação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências contextualizadas, com condições de resolver e de propor problemas é justamente a formação integral dos jovens, que deixa de ver a escola como um espaço fechado em si mesmo e passa a encará-la como uma possibilidade de formação e integração social.

Porém, de nada adianta reestruturar toda a prática pedagógica e não refletir e readequar também a forma como esse percurso será avaliado, pois

A característica diferencial das *atividades de avaliação das competências* consiste em que todas elas são partes de um conjunto bem definido de ações para a intervenção ou para resolução das questões e uma *situação-problema* apresenta, mais ou menos, próxima à realidade dos alunos. O objetivo da avaliação consiste em averiguar o grau de aprendizagem adquirido em cada um dos diferentes conteúdos de aprendizagem os quais configuram a competência, mas em relação a uma situação que dê sentido e funcionalidade aos conteúdos e às atividades de avaliação. Pretende-se com isso que os alunos não apenas sejam capazes de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também que sejam competentes para agir diante de realidade, integrar esse conhecimento, habilidade ou atitude e, portanto, que possibilite sua utilização em outros contextos (ZABALA, 2010, p. 174)

Diante disso, fortalece-se a necessidade de se debruçar também sobre esse tema para que a avaliação não se limite a um número estabelecido no boletim escolar, mas cumpra sua função

de indicar caminhos e apontar as necessidades, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam frequentemente revisitadas.

Mário Azevedo, em seu livro *Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de charter school?* (2021), frisa que

A educação, além de ser um processo de aprendizagem do conhecimento e de socialização cultural entre gerações, pode ser interpretada, sociologicamente, como um campo social de disputas em que, entre outras propriedades, há o concurso pela conquista de Capital cultural e pelo reconhecimento (Bourdieu, 2014). Ao mesmo tempo, em termos políticos, a educação é um bem público, um bem comum, um direito social oferecido pelo Estado e a ser acessado livremente (sem rivalidades e excludências) por todos os cidadãos. (AZEVEDO, 2021, p. 93)

O que o autor enfatiza é a perspectiva de que a educação é um direito de todos, reforçando ainda que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Como postula Paulo Freire em sua célebre frase, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Diante do exposto, fica clara a importância de um processo comprometido e coerente tanto com a educação de forma geral, quanto com os agentes envolvidos, em especial, os alunos, protagonistas deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas importantes sobre o indivíduo em meio às profundas transformações da contemporaneidade, como suas necessidades, anseios, seu processo cognitivo, suas funções neurais, sua relação com o outro, com o mundo, com a tecnologia e com o meio ambiente, entre outros questionamentos, têm sido alvo de importantes reflexões acerca dos processos de aprendizagem e da própria educação. Há muito já se discute sobre as práticas metodológicas desenvolvidas nas instituições de ensino e de que forma elas impactam e contribuem verdadeiramente para a vida adulta do sujeito e da apropriação de seu papel social.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, um novo foco de luz lançou-se sobre os jovens, despertando a necessidade de rever os processos pedagógicos e o olhar educativo sobre a última etapa da Educação Básica. Com a nova perspectiva, mostrou-se necessário estabelecer uma rota, principalmente devido à insegurança e instabilidade da comunidade escolar em relação à maneira como seria possível alcançar e efetivar tudo o que estava contemplado e definido nos documentos oficiais norteadores.

De acordo com estudo elucidado nesta pesquisa, a metodologia de ensino a partir de disparadores e resolução de problemas mostra-se como um caminho bastante palpável, agregador e promissor dentro das perspectivas estabelecidas. Entendendo-se o Novo Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, que tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, a preparação voltada para o mercado de trabalho e a cidadania e o aprimoramento do estudante como pessoa humana, de forma integral e levando-se em consideração as novas diretrizes propostas, de forma a dialogar mais estreitamente com o universo jovem contemporâneo, está posto a necessidade de se pensar um fazer pedagógico mais prático e contextualizado, que oportunize aos jovens não apenas apropriar-se do conhecimento, mas utilizá-lo em sua vida e na realidade que o cerca.

A partir de disparadores de aprendizagem é possível não só, lançar situações problemas que dialogam com o dia a dia do estudante, mas também possibilitar a troca e a partilha de informações a respeito dos conhecimentos prévios de cada aluno. A partir daí, a resolução de problemas desencadeia uma série de questões que potencializam o desenvolvimento e apropriação de habilidades e competências essenciais para que se encontre uma solução prática e aplicável, dentre todas as hipóteses levantadas e testadas.

Portanto, proporcionar uma aprendizagem por resolução de problemas, a partir de disparadores de aprendizagem, é permitir que o processo educativo se efetive, contribuindo para que o estudante assuma seu papel de protagonista na construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia e a criticidade necessárias, para que tome decisões pautadas na ética e na cidadania. Permitir que esses jovens estreitem os laços com uma educação

que dialogue mais com sua identidade, munindo-os de ferramenta para que possam utilizar o conhecimento construído para exercerem seu papel social.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Alciléa. **Os disparadores no ensino de alguns tópicos de matemática.** In: Boletim GEPEM, nº 29, pp. 45-47, 1991.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de charter school?** Maringá: Eduem, 2021.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKIGN, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.** São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática.** Caderno de Pesquisa São Paulo. nº 42, ago. 1982, p. 79-86

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus, 1996.

ECHEVERRÍA, Maria del Puy Péres; POZO, Juan Ignacio. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** In: POZO, Juan Ignacio (Org.). *Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. **Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani - organizadora. Pesquisa em Educação Matemática, Concepções e Perspectiva. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

POLYA, George. Sobre a resolução de problema de matemática na high school. In: KRULIK, S.; REYS, R. E. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolar**. São Paulo: Atual, 1997, p. 01-12.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014 E-PUB.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.058](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.058)

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Lenilza da Silva Ramos

Licenciatura Plena em Pedagogia UVA – UNAVIDA – Especialização em Psicopedagogia- CINTEP – Mestrado em Ciência da educação – CECAP Doutoranda em Ciência da Educação – FACEM – e-mail: eletrônico:lenilzaramos@hotmail.com;

Maria do Carmo Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia- UEPB, Especialização em Educação Infantil – UFPB – Mestrado em Ciência da Educação – CECAP- Doutoranda em Ciência da Educação – FACEM – e-mail: professorakarmem1@gmail.com;

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o papel do professor na formação dos educandos e os desafios da educação contemporânea diante do cenário atual. Diante das transformações no processo educacional, deve-se estar atento a formação inicial e continuada dos docentes para melhor contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos. Neste sentido, percebemos a importância da formação para corroborar no processo de ensino aprendizagem, superando os obstáculos de uma educação moderna. o trabalho teve como objetivo discutir sobre o papel do professor na formação dos educandos e os desafios diante da educação contemporânea. Para os específicos: discutir sobre a formação inicial e continuada dos professores para uma educação moderna e transformadora. A metodologia utilizada tratou-se de pesquisa onde inicialmente pautou em bibliografias, fazendo-se uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo, em seguida foi utilizado o método descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa, de modo que os

resultados obtidos passassem por análises e discussões para melhor embasamento. Para subsidiar este estudo buscamos teóricos clássicos e contemporâneos, a exemplo de: NUNES (2017); SILVA, SILVA (2020); SOUSA, MARQUES (2019). ENTRE OUTROS. Conclui-se que a formação inicial e continuada deve ser considerada como uma grande aliada dos professores, visto que, favorece no melhoramento constante do trabalho do docente, isso porque potencializa a criação de novos ambientes de aprendizagem, corroborando na melhora das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Papel. Professor. Formação. Educandos.

I INTRODUÇÃO

Percebemos a importância de refletirmos sobre o papel do professor na formação dos educandos e os desafios da educação contemporânea. Neste sentido, Garcia (1999) estabelece princípios orientadores da formação de professores. O primeiro princípio refere-se a algo contínuo, em que a formação inicial e a formação permanente devem estar relacionadas entre si. Assim, não se deve entender que a formação inicial esteja pronta e acabada, mas é necessário que se compreenda como um primeiro degrau de uma longa jornada para o desenvolvimento profissional.

A formação contínua é uma cobrança para os tempos presentes. Desse modo, pode-se assegurar que a formação docente acontece continuamente, iniciada com a escolarização básica, que depois se completa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138, *apud*. GADELHA, 2020, p. 28.).

O autor destaca a concepção de mudança no novo modelo de formação, que deve ser algo necessário neste tempo pandêmico. É importante salientar que a tecnologia da informação e comunicação vem se estabelecendo no contexto educacional, a qual pode ser uma aliada do professor, portanto, se faz necessário aprender a utilizá-las, para tanto é imprescindível esse tema está presente na formação inicial e continuada dos professores, para corroborar no processo de ensino e aprendizagem.

Para a efetividade, o professor precisa conhecer seus pressupostos para utilizá-la com eficiência. Ao longo da história, verifica-se que a tecnologia, tem afetado o comportamento dos alunos, tanto na forma de pensar, ver, agir, escrever, falar e ler. Diante dos pressupostos, a escola precisa mudar a forma metodológica de atrair os alunos, inserindo a tecnologia no processo educativo, aonde novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. Faz-se necessário perceber que tanto a escrita, a leitura, a visão, a audição, enfim, a ação da aprendizagem é enlaçada por uma informática cada vez mais desenvolvida. (LÉVY, 1993).

Para Grinspun, (1999), a escola como meio de formação e do saber não pode negar o relacionamento entre o conhecimento no campo da computação e os demais campos do saber humano. Tratar de uma nova forma de linguagem e de comunicação, voltada para a linguagem digital, sua história é como a história das demais formas de comunicação que surgiram antes e para as quais os seres humanos mostraram resistência.

Diante dos pressupostos, percebe-se que os profissionais, especialmente da educação deve adquirir novas competências e habilidades, as quais rompem os paradigmas exigidos pelo sistema. Pensando nessa conjuntura da prática pedagógica, procura-se, portanto, responder a seguinte indagação: qual o papel do professor na formação dos educandos e seus desafios diante da educação contemporânea? Em consonância com a problemática, pretende-se alcançar nesse estudo o seguinte objetivo geral: discorrer sobre o papel do professor na formação dos educandos e os desafios diante da educação contemporânea. Para os específicos: discutir sobre a formação inicial e continuada dos professores para uma educação moderna e transformadora.

Este estudo é do tipo revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento de dados através de obras já devidamente publicadas em livros, revistas, publicações virtuais e impressas escritas. Diante dos pressupostos, pretende-se responder aos objetivos propostos, portanto, encontrar as possíveis e reais soluções diante a problemática, e buscar respostas plausíveis.

Os sites eletrônicos utilizados como bases de dados foi: Google acadêmico, Portal de Periódicos CAPES. Na busca dos artigos, foram usados os seguintes descritores: formação, educandos, desafios, educação, contemporânea. Na técnica de seleção e inclusão, buscaram-se artigos gratuitos; publicados por autores clássicos e contemporâneos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental onde optou-se pela análise de caráter qualitativo, para tanto se fez necessária a utilização de textos e artigos disponibilizados

na rede mundial de computadores no Google Acadêmico. Como base para a elaboração deste trabalho, usou-se pesquisa empírica, com coletas de dados e informações onde através de análises de situações abordadas de acordo com a temática em questão, foram feitos comparativos com a base teórica, e em seguida formulação das conclusões. A metodologia utilizada tratou-se de pesquisa onde inicialmente pautou em bibliografias, fazendo-se uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo, em seguida foi utilizado o método descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa, de modo que os resultados obtidos passassem por análises e discussões para melhor embasamento.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletir sobre como o professor deve conduzir o procedimento pedagógico, o qual interfere exatamente no desenvolvimento da ação de ensinar-aprender é um desafio, até histórico. No que se refere a educação, é notório que o processo de ensino e aprendizagem é implexo, pois o educador, atualmente, é regido pela exigência de políticas públicas que direcionam os profissionais da educação a cumprir metas.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS

A inquietação acerca do papel do professor e da atuação da escola frente à formação do educando no processo de ensino/aprendizagem vem, ao longo tempo, gerando estudos entre os pesquisadores com o objetivo de ressaltar -se a importância do professor na prática educativa, assim como sua atuação que deve estar voltada para a produção do conhecimento do aluno. Não existe quem ensina ou quem aprende, mas quem aprende a aprender.

A prática do processo de ensino e aprendizagem, por vários anos foi direcionada ao professor, o qual transmitia os conteúdos e os estudantes apenas sorviam ou decoravam sem qualquer julgamento. Após o processo de exposição dos conteúdos, se fazia e uma avaliação. Essa técnica pedagógica em nada colaborava na aprendizagem dos alunos. "A formação de atitudes e valores, perpassando

as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, por que se a escola silencia valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social". (LIBÂNEO, 1998, p. 45).

É importante destacar que

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sen do comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE 1996, p.42).

A afirmativa supracitada, corrobora numa perspectiva de colaboração entre aluno e professor, através de uma prática dialógica, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva. Para tanto, o docente precisa desempenhar sua função com li berdade, no entanto, sem arbitrariedade e respeitando os problemas apresentados pelos estudantes. Dessa maneira "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 52).

Diante dos pressupostos, compreende-se que

O professor precisa se organizar ter um planejamento adequado para cada tipo de aluno, e buscar conhecer a realidade de seus educandos, para assim fazer escolhas de textos que sejam atrativos para eles e os quais possibilitarão o interesse e o gosto por ler. Uma vez que o professor é um modelo a ser seguido, ele precisar também gostar de ler para poder ensinar a leitura a seus alunos. (SILVA; SILVA, 2020, p. 3).

Silva; Silva (2020), ainda acrescenta que, o docente necessita se preparar um plano apropriado para a diversidade de aprendizes existentes em sala de aula. Partindo dessa pressuposição, buscar conteúdos que atraia a atenção dos alunos. Nesse contexto, necessita-se, portanto, que o professor conheça o espaço onde o estudante está inserido para que possam caminhar juntos na busca de uma aprendizagem prazerosa.

Nesse sentido, é válido citar

[...] o educador deve estar atento ao planejamento que será aplicado ao longo do seu trabalho, pois não ordenado, poderá pôr em risco o aprendizado do indivíduo, não somente como educando, mas também como um ser na sociedade, porque todo ser é único, e como tal, tem que ocupar seu espaço com dignidade, certo de que sua capacidade vai além do seu conhecimento prático. (SILVA; SILVA 2020, p.9).

Portanto, o docente precisa ficar vigilante para promover a prática de todos os alunos. É imprescindível planejar, pois o planejamento é uma ferramenta importante, o qual norteia as ações, definem estratégias e os objetivos a serem alcançados. O mesmo pode ser entendido “como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade” [...] (BRASIL, 2006, p. 12). “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 2005, p. 2). Por fim, é preciso compromisso e uma grande articulação dos/das professores/as, pais, mães, responsáveis, alunos/as para que se possa construir sua própria identidade. Para tanto, faz-se necessário um planejamento para elaborar e executar o que se pretende alcançar.

“É sabido que a escola oferece uma fonte de oportunidades para que as pessoas aprendam a ser, a fazer e a conviver, pois em uma sociedade globalizada, saber se relacionar torna-se peça importante para o crescimento do ser humano enquanto pessoa e profissional. Portanto, dentre as tantas relações relevantes na escola, elegeu-se estudar o relacionamento professor-aluno”. (NUNES, 2017, p. 9).

Diante das implicações, podemos observar o quanto é valioso em discorrermos sobre qual é a porta a ser aberta para Buscar a papel pedagógica do professor para que o mesmo alcance o exercício efetivo da sua profissão, dessa forma, o docente precisa conjecturar sua ação como colaborador do processo de aprendizagem. É importante lembrar que “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos

da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVANI, 2013, p.13).

Dessa forma

Portanto, cabe ao educador buscar meios e metodologias que propiciem essa busca por novos saberes, fazendo a escolhas de materiais que sejam condizentes com a faixa etária dos educandos, e, levando em consideração o estilo de leitura já realizado pelos mesmos (SILVA; SILVA, 2020, p. 14).

Souza; Marques (2019), cita que o docente deve estar a par do seu papel no espaço escolar, e precisa estar preparado a acomodar o seu plano às qualidades dos seus estudantes, procurando um aprimoramento do seu trabalho e fazendo com que os educandos se tornem construtores do conhecimento junto com a sua intercessão.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE

A prática do processo de ensino e aprendizagem, por vários anos foi direcionada ao professor, o qual transmitia os conteúdos e os estudantes apenas sorviam ou decoravam sem qualquer análise. Ao final, o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação; repassada e memorizada, destoa completamente da proposta de um novo ensino na busca da produção do conhecimento. Essa prática pedagógica em nada contribui para o aspecto cognitivo do aluno

É importante pensar numa formação que impacta a construção de saberes, que contribuam para a prática docente e a formação de sujeitos pensantes, para que desta forma, possam ser atores de sua própria História. Destacamos que em 1988 ocorreu, a promulgação das leis que favoreceram a educação pública de qualidade para todos. De forma legítima aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 96, que assegurou a formação inicial e continuada com diversas modalidades de ensino, diante das concepções atreladas na formação inicial e continuada e a melhoria na prática educativa.

Nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sob nº 9.394/1996 é garantida a formação de professores para a educação básica no país e destaca – seque está se dará em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação e que manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação conforme as orientações legais (BRASIL, 2016).

Para Gomes (2003), o artigo 62 da LDB, é determinante para o profissional a sua adequação quanto a sua formação dentro da educação que se faz mediante nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena oferecidos pelos institutos superiores ou pelas universidades conveniadas, admitindo como formação mínima o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros níveis da educação básica em nível médio e modalidade normal.

Nos artigos 64-66 da (LDB) abarca-se

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós -graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996, art. 64. *On-line*).

Para García (1992), os primeiros anos o que professor inicia a sua profissionalização, representam uma das fases do processo de “aprender a ensinar”. Analisando essa situação, o autor propõe que haja o planejamento e a ampliação de programas de introdução ao exercício profissional. Princípios no que diz respeito à ética, pedagogia e didática, na atualidade, precisaram ressignificar as atividades pedagógicas na educação moderna.

Diante disso, percebemos a importância das práxis para desenvolvermos estratégias que contemplem os programas de formação, assim, criarmos as possibilidades de mudança. Entendemos que na vida, os seres humanos aprendem cotidianamente, por meio de diversas possibilidades de aprendizagens.

Compreendemos que, para ser professor, há a necessidade de inovar constantemente suas práticas educativas através das ações e reflexões das vivências cotidianas, uma vez que o ser humano está em processo de aprendizagem e formação contínua. Neste sentido, o educador e os educandos, constroem os saberes que vão sendo vivenciados na prática educativa, sendo de grande relevância à organização dos programas de formação docente. “[...] o formando, como sujeito do processo, constrói o saber, certificando-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 22 *Apud* ASSIS p. 12).

Diante dos pressupostos, é importante entender que

A existência humana envolve a linguagem, a cultura, a comunicação, a capacidade de intervir no mundo, de comparar, de fazer juízos, de tomar decisões. A presença humana no mundo não deve ser a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere, lutando para não ser objeto e sim, sujeito da história. (ASSIS, 2007, p.10).

Refletimos sobre a existência do ser humano, interagindo e fazendo as intervenções necessárias no meio social e cultural no qual esteja inserido, realizando as tomadas de decisões, para as mudanças na prática educativa, na busca de novos conhecimentos. “E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética”. (FREIRE, 2007, p. 52, *apud*, ASSIS, 2007, p. 12.).

Os professores precisam ter conhecimentos sobre os seus direitos e deveres, para o bem comum, lutando por políticas públicas, visando melhorias nas condições de trabalho, salariais e formação contínua. Para Paulo Freire ao assumir a função de secretário da educação do Município de São Paulo, definiu-se os seis princípios básicos da formação de educadores, dentre os quais destacamos quatro:

O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante,

sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer [...] (FREIRE, 2005, p. 80).

No entanto, refletimos sobre os princípios básicos da formação docente, para transformar a prática. Para que haja excelência na prática educativa é valiosa a parceria entre: gestão escolar, coordenação, família e escola através de um apoio amplo, caso contrário, os professores ficam impossibilitados de desenvolverem sua prática de acordo com os parâmetros vigentes.

Em conformidade com a constituição Federal de 1988. Art. 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No decorrer da História da educação houve grandes mudanças, mas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Conforme o Art. 62:¹

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Lei vem garantir aos docentes, atuarem na educação básica, através de formação em nível superior. Nas Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Possibilitando uma formação em curso de Licenciatura Plena Normal para atuarem no exercício do magistério e na educação infantil.

As formações iniciais e continuadas dos professores são necessárias e fundamentais sendo promovidas pelas Secretárias de Educação dos Municípios e dos Estados em regime de colaboração.

1 Redação dada pela lei nº 13. 415, de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

Conforme o Art. 62, no parágrafo § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, *on-line*)

Destacamos a importância dos Institutos Superiores para a formação e capacitação dos docentes, o educador deve fazer um paralelo entre a “teoria” e a “prática”, visto que, um depende do outro. Ressaltamos que os cursos de graduação não preparam os profissionais para trabalhar com casos reais. A maioria dos cursos realizados pelos profissionais que atuam nas escolas baseia-se em teorias generalizadas que muitas vezes não condizem com a realidade enfrentada no dia a dia das escolas (SCHWAB, 2008, p. 7). Explicito que a formação docente não dá conta de resolver, sem apoio.

Como ver-se na citação abaixo:

[...] A formação de professores é um processo demorado e laborioso que envolve praticamente toda sua vida escolar e profissional. [...] depois de formado, ainda terá 2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2022 que aprender o exercício do magistério na própria vida laboral. Torna-se evidente então que a formação do professor tem a práxis como um componente essencial, em que a prática deve ser guiada pelas teorias que domina, mas que ao mesmo tempo tem o conhecimento questionado e modificado pelas demandas da prática (STREMEL, 2016, p.1).

Vislumbra-se que a formação continuada é uma grande aliada para atingir caminhos mais vastos da sabedoria e, dessa forma

alcançar práticas educativas eficazes. No entanto, para que os professores abracem essa oportunidade de inovar tem sido um grande desafio, pois as várias demandas que crescem dentro de sala de aula, por exemplo, carga horária extensa, baixa remuneração e redução de investimentos no campo educacional, vêm tornando a profissão docente desmotivadas.

Conforme Silva (2013), hoje uma preocupação dos docentes, participantes de uma formação, em inserir aspecto lúdico, situação problema e trabalho coletivo, para efetivação enquanto situação desencadeadora da aprendizagem em suas práticas cotidianas, evidenciando transformação do processo de organização do ensino ao longo do desenvolvimento da formação. Diante das complexidades, da profissão, os docentes sobrecarregados, como referência nas responsabilidades do processo formativo do sujeito, no caso, que eles não desenvolvam o almejado na formação dos discentes, nas demandas que surgem na escola, por modo da indisciplina e outras situações.

Algumas das demandas que podem estar presentes no ambiente escolar, pois "várias destas são sociais que podem ser encontradas nesse ambiente, entre elas estão: o preconceito, a discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar, *bullying*, entre outros" (MOREIRA; FERREIRA, 2014).

3.3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Atualmente os profissionais da educação, vivem de incertezas em meio ao cenário pandêmico, são repassadas normas para os professores, coordenadores e técnicos, depois, vêm novos decretos estaduais e municipais, intervindo na vida dos profissionais da educação e na comunidade escolar, assim afetando o desenvolvimento da prática educativa.

Diante dos desafios da educação moderna, ver-se que

Nos atuais dias a preocupação não é o de apenas formar professores, mas capacitá-los, dar instrumentos para prosseguir a profissão, oportunizá-los formações continuadas através de cursos livres, palestras introduzindo temas educacionais e emocionais, seminários e congressos apresentando novos modelos de

ensino e projetos e entre outros, além de possibilitá-los o suporte necessário, oferecendo recursos didáticos pedagógicos, espaços para criações e inovações em suas aulas, auxiliar nos planejamentos e espaço físico para aulas diferenciadas levando em conta a melhoria de sua remuneração.(GADELHA, 2020, p. 25).

O processo formativo dos professores não é apenas de formar, mas de dar oportunidade de recriar de acordo com a educação moderna dando suportes pedagógicos e tecnológicos. No entanto, ainda faltam recursos tecnológicos disponível para os professores e alunos e os que existem não condizem com a necessidade da comunidade estudantil. Falta internet e outras ferramentas digitais, dificultando o trabalho docente, neste tempo de pandemia, como flexibilidades de horários, as peculiaridades momentâneas e as adaptações ocorridas, com os profissionais da educação, especificamente os professores, se empenharam nas aulas remotas, mas os resultados obtidos não foram satisfatórios, devido complexidade da educação moderna, diante das singularidades da distinta das crianças.

No entanto, Art. 62, Parágrafos § 2º da LDB, assegura a formação continuada e as capacitações dos profissionais de magistério, poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Diante da Pandemia, veio a necessidade dos professores e demais profissionais da educação capacitando, para uso dos recursos tecnológicos.

É importante destacar que “o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais do mercado”. (PIMENTA, 1999, p. 19). De frente com essa situação, ocasiona a necessidade de uma boa reformulação da identidade do professor para que esta ideia de ensino quantitativo se torne qualitativo. Constitui-se a construção do processo de mudança da “identidade do professor”, que não é permanente, pelo contrário ele faz parte da história deste país. Diante das necessidades impostas, ele está presente historicamente na vida social dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o processo de formação vem contribuir de forma significativa, na vida dos docentes, visto que, precisam estar atualizados com relação às mudanças do cenário pandêmico. Mediante os desafios de uma educação moderna, precisamos trabalhar em parceria para realizarmos as ações integradoras nas instituições de ensino.

Portanto, a formação inicial e continuada deve ser considerada como uma grande aliada dos professores, visto que, favorece no melhoramento constante do trabalho do docente, isso porque potencializa a criação de novos ambientes de aprendizagem, corroborando na melhora das práticas pedagógicas.

Percebeu-se que é importante e indispensável que o professor permaneça em constante ação no que se diz respeito a sua formação, na busca de sua qualificação, pois é através da formação continuada que o mesmo se tornará um professor preparado para sua prática docente, tornando assim sua trajetória profissional atualizada.

Diante dos pressupostos, é importante salientar que o professor deve se aproximar da realidade existente da sala de aula, como também das mudanças burocráticas que fazem parte do processo educacional das instituições escolares, além de acompanhar as mudanças sociais que envolvem a educação.

Portanto, vale destacar esta importância, assim conclui -se que o educador profissional, necessita estar ciente da sua intervenção na relação com os discentes e com os conteúdos ministrados, levando em consideração o negativo e o positivo, aperfeiçoando a metodologia de ensino, escutando de acordo com o público alvo, o qual junto com os estudantes irá trabalhar desenvolvendo atividades que desenvolvam aprendizagem do aluno de forma eficiente.

Analisar Como o docente poderá ministrar a metodologia pedagógica, qual intercede diretamente no desdobramento da ação. No que se diz sobre a educação, é evidente que o método de aprendizagem é complexo, pois o docente, no momento atual, é ineficaz pelos requisitos exigidos pelas políticas públicas, está conduzindo, os profissionais da educação a cumprir as metas.

O desempenho da atuação no método da aprendizagem, por diversas vezes foi voltada para o professor, o qual no entanto os conduzia, transmitindo conteúdos e os discentes apenas observavam sem qualquer análise. Ao final de cada bimestre, os conteúdos ministrados são analisados como forma de avaliativos. Porém esta prática pedagógica não contribuiu para o intelectual do aluno, este tipo educação, repasada e memorizada, desvia inteiramente a proposta de um novo ensino aprendizagem,

Por fim, conclui-se que a formação continuada se faz necessário ao aperfeiçoamento do profissional, contemplando ainda de acordo a necessidade da comunidade escolar, os mesmos tenham uma qualificação para ser vivenciada na prática pedagógica. A inquietação acerca do papel do professor e da atuação da escola frente à formação do educando no processo de ensino/aprendizagem vem, ao longo tempo, gerando estudos entre os pesquisadores com o objetivo de ressaltar-se a importância do professor na prática educativa, assim como sua atuação que deve estar voltada para a produção do conhecimento do aluno. não existe quem ensina ou quem aprende, mas quem aprende a aprender.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovani Soares. **Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor.** João Pessoa, 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

BRASIL, **base nacional comum curricular: Educação é a base.** Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 201

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br, acesso em 17/01/2022.

BRASIL, MEC/FNDE/DIPRO/FUNDESCOLA - **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola**

por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos M. A **formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. **A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem / Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação João Pessoa: UFPB, 2017.**

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulina. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex,

2007. LOIOLA, Rita. **Formação continuada. Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril: nº. 222, maio 2009.

SILVA, MOREIRA, Luís Gustavo Moreira da; FERREIRA Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais. Projeção e Docência**. V.5, nº. 2, p. 6-23. Dezembro (2014).

SILVA, R. S. **Os indícios de um processo de formação: a organização do ensino do clube de Matemática**. 213 f. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências e Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

SILVA, Romilson Alves da; **SILVA**, Francisca Neres Alves da- O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO E HÁBITO DE LEITURA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 04, Vol. 01, pp. 120-138. Abril de 2020.

SOUSA, E.; MARQUES, E. **O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019.

STREMEL, Marion. **O uso de imagens no ensino de história**. **Simpósio Internacional de Educação a Distância SIED; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância EnPED. Formação, Tecnologias e Cultura. Digital**, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1276>. Acesso em: 26 janeiro 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**, Campinas-SP. Papirus Editora, 2005.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.059](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.059)

MÍDIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria do Carmo Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia- UEPB, Especialização em Educação Infantil – UFPB
- Mestrado em Ciência da Educação – CECAP – Doutoranda em Ciência da Educação
- FACEM - e-mail: professorakarmem1@gmail.com;

Lenilza da Silva Ramos

Licenciatura Plena em Pedagogia UVA – UNAVIDA – Especialização em Psicopedagogia-
CINTEP - Mestrado em Ciência da educação - CECAP Doutoranda em Ciência da
Educação – FACEM - e-mail: eletrônico: lenilzaramos@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo dissertar sobre as mídias digitais e a formação docente. É importante salientar que as tecnologias são responsáveis pelas grandes mudanças na educação, especialmente no processo de ensino e aprendizagem. Portanto é necessário repensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, referente as tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, os educadores devem estar atentos aos novos conhecimentos e aprendizados envolvidos no contexto tecnológico e busca a formação continuada na área das novas tecnologias. Como base para a elaboração deste trabalho, usou-se pesquisa empírica, com coletas de dados e informações onde através de análises de situações abordadas de acordo com a temática em questão, foram feitos comparativos com a base teórica, e em seguida formulação das conclusões. Percebe-se que a tecnologia no ambiente educacional é um esplêndido aparelho para dinamizar o processo de conhecimento na aprendizagem. Sabe-se que a tecnologia ou meios digitais pode apresentar grandes benefícios para os discentes e docentes. A tecnologia é uma aliada da educação, portanto, se faz necessário, buscarmos meio de utilizá-la em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o intuito deste estudo

teve a finalidade de discorrer sobre o uso da tecnologia como uma opção para melhoria do processo educacional, assim, corroborar com o professor em sala de aula.

Palavras-chave: Mídias. Digitais. Formação. Docente

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema principal compreender a importância das mídias digitais na educação moderna e a comunicação apoiada pelas tecnologias digitais, e a importância da formação docente com referência a temática em questão. Fazer uso da tecnologia na educação já é uma necessidade nos dias de hoje, reconhecida por todo profissional do ensino que vem atualizado com as últimas convergências na área.

Perante os pressupostos, o profissional da educação, deve sair em busca do conhecimento sobre o assunto, apossar-se desses elementos através de estudos, aliados pela internet, mediante as capacitações.

As novas tecnologias estão se tornando um avanço positivo no processo educativo, dessa forma o professor deve estar cauteloso sobre as novas aprendizagens tecnológicas, devendo sempre está acompanhando esse desenvolvimento, abertos aos novos achados tecnológicos.

Para LITWIN (2001) as novas tecnologias podem desenvolver as potencialidades particulares, tanto cognitivas como estéticas, por meio dos múltiplos usos que o professor pode desempenhar nos espaços de interação coletivo. Desconhecer as vantagens, seria ignorar o papel da educação na sociedade que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos estudantes.

Para tanto, estão disponíveis para a educação, computadores e softwares, mídias digitais, entre outros, assim como quadros-verdes ou brancos, retroprojetores, livros, tablets, plataformas virtuais. Dessa forma, a tecnologia existe para auxiliar e resolver problemas para que todo indivíduo seja produtor e consumidor de tecnologia,

Um dos caminhos para que as escolas possam introduzir o uso das tecnologias a exemplo das mídias digitais, nas práticas educacionais, é investir na formação inicial e especialmente continuada dos profissionais da educação. Diante da conjuntura, este estudo procura responder a seguinte indagação: o professor está capacitado para lidar com as mídias digitais? Para tanto, o objetivo geral deste estudo é dissertar sobre as mídias digitais e a formação docente. Os específicos são: discorrer sobre os desafios do professor mediante à

tecnologia; debater sobre a formação inicial e continuada dos professores para uma educação contemporânea.

Para esse estudo, busca-se uma revisão bibliográfica, através de uma abordagem qualitativa. Utiliza-se para o embasamento teórico, as bases de dados do Google acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, onde buscou-se artigos que tratem da temática em questão e teóricos clássicos e contemporâneos.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental onde optou-se pela análise de caráter qualitativo, para tanto se fez necessária a utilização de textos e artigos disponibilizados na rede mundial de computadores no Google Acadêmico. Como base para a elaboração deste trabalho, usou-se pesquisa empírica, com coletas de dados e informações onde através de análises de situações abordadas de acordo com a temática em questão, foram feitos comparativos com a base teórica, e em seguida formulação das conclusões. A metodologia utilizada tratou-se de pesquisa onde inicialmente pautou em bibliografias, fazendo-se uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo, em seguida foi utilizado o método descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa, de modo que os resultados obtidos passassem por análises e discussões para melhor embasamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos dias atuais as mídias digitais promoveram mudanças substanciais na sociedade. Portanto, percebe-se a necessidade na formação inicial e continuada no uso das tecnologias da informação e comunicação, pois ela promove mudanças radicais no processo educacional, com o auxílio tecnológico por meio da internet e publicações feitas no Instagram, Facebook, Páginas, Blog, Portail, banners, whatsapp e sites e outras plataformas digitais.

Diante do exposto, vejamos:

A tecnologia na educação das crianças nas escolas promove uma inclusão digital, assim como a comunicação e o acesso à informação, servindo como

instrumento de ensino pedagógico, melhorando o conhecimento e desempenho. É possível concordar que o apoio da tecnologia pode melhorar o sistema educacional. A adoção de novas tecnologias e recursos avançados pode trazer mais interações entre os alunos e o professor, além de possibilitar maior apoio ao docente despertando um maior interesse nos estudantes. (MARTINS, et al 2017)

Para tanto, é preciso reinventar novas práticas educativas, de como usar essas ferramentas “a interação passa a depender dos dispositivos de mídias (internet, rádio, televisão etc.), portanto, é visceralmente atravessada pelo fenômeno da midiaticização”. (MUNIZ; SODRÉ, 2009, p. 8). Atravessando limites e barreiras. Neste contexto FREIRE (1996) reporta-se que “A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida”. Compreendemos que o ser humano, continua em constante processo evolutivo.

Analisamos esta citação sobre a evolução tecnológica, para compreendermos este processo:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (...). As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. (CASTELLS, 1999, p. 69).

As comunidades virtuais formadas ao nosso redor de uma determinada temática têm gerado um estímulo muito maior ao aprendiz por meio de uma interação direta e indireta na construção do seu próprio conhecimento utilizando as mídias digitais. [...] Ao utilizarmos qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador, os homens precisaram pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos

de tecnologias. (KENSKI 2012, p. 24), que gera estímulo nas relações sociais, culturais estabelecendo novas práticas comunicativas.

Na educação, só haverá mudanças se a política educacional for efetivamente aprimorada, compreendendo que a prática educativa depende de uma política organizacional na educação contemporânea.

O processo de formação da opinião pública deixou de ser tratado como consenso amplo acerca de princípios essenciais a uma sociedade, uma vez que teria como pressupostos a competência da argumentação e da comunicação dos sujeitos para a discussão das opiniões divergentes na esfera pública, Habermas (2003).

Não basta a tecnologia, é necessária uma formação adequada dos atores educacionais para que proporcionem as mudanças esperadas pela sociedade. Da mesma forma que, não basta à tecnologia presente em nossas escolas, é necessário proporcionar um norte, uma “tutoria” para que esta nova geração possa usar todo seu conhecimento tecnológico de forma a ampliar sua capacidade de ler, interpretar ou mesmo explorar os conteúdos educacionais. Somente assim, se cria um vínculo direto a necessidade atual do aluno, ou mesmo, a busca de soluções para problemas reais que emergem com o novo conhecimento adquirido. (BRUZZI, 2016, p. 480).

Esse novo conhecimento vem contribuir de forma tridimensional, pautado em um planejamento escolar otimizado na criação de planos de aula, visando o conhecimento prévio dos educandos, para uma aprendizagem significativa. Conforme: Moran (2018), ao desenhar a educação para além dos processos formais, apresenta como o protagonismo é fonte inexorável para a formação integral dos sujeitos. Mais detidamente, ao apresentar a aprendizagem ativa como parte constitutiva da formação dos indivíduos, o teórico fornece bases para uma alternância em modelos que privilegiam os aspectos tradicionais.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis é semiestruturada, em todos os campos (pessoal, profissional, social), que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras

e realizadora. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. Moran (2018).

2.1 USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

O uso das mídias digitais na educação e construção do conhecimento pautada em processos de produção, pesquisa, explicação e compreensão do conteúdo apresentado que o professor utilize: filmes, cartazes, livros ou outros tipos de mídias. Em sua sala de aula para o desenvolvimento integral dos educandos. Neste sentido é fundamental o exercício de vivenciar a realidade docente, ou seja, o estágio, mas como proporcionar está construção de conhecimento em momentos críticos.

Na redação dada pela Lei nº 11.274 de 2006. O Ensino Fundamental, afirma no artigo 32 da LDB, que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo formação básica do cidadão. Houve mudança na legislação, onde antes o Ensino Fundamental era apenas 8 (oito) anos, e a criança se iniciava os seus estudos com os 7 (sete) anos de idade no Ensino Fundamental, assim foi modificado, para assegurar uma formação básica de qualidade, podendo propiciar a participação efetiva e ativa de todos as crianças e adolescentes.

No art. 32, inciso I, II diz que:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo, No II. A compreensão do ambiente natural e social de sistema políticos, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Adotar os novos métodos, ou seja, recursos tecnológicos requerem: os cumprimentos das leis, diretrizes, e os estatutos da entidade possam promover a melhoria no processo educacional da leitura e escrita dos educandos. Desta forma possa acontecer uma reflexão da ação, teoria e prática educativa.

Nesta perspectiva:

O letramento, como acesso à TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação), inclui uma combinação de equipamentos, conteúdo, habilidades, entendimento e o apoio social, a fim de que o usuário possa envolver-se em práticas sociais significativas. (WARSCHAUER, 2006, p. 64)

Compreendemos que o professor ao contar uma história desperta emoções utilizadas em práticas de leitura no ambiente escolar. Assim inclui os discentes na “[...]Práxis, porém é a ação e reflexão dos homens (mulheres) sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2013, p. 98). Que favorecem o ensino e a aprendizagem por meio da leitura fluente, utilizando mais à leitura com os textos virtuais em contextos diferenciados e investindo nos recursos tecnológicos e novas metodologias têm sido utilizadas por professores por meio de sua prática. Para MORAN (2015), se o desejo é a formação de um aluno mais crítico e participativo, a mudança de método, utilizado, deve vir ao encontro da prática de responder os desafios dos alunos. Para melhorar a compressão textual em diferentes aspectos, enriquecendo o vocabulário e ampliando as capacidades cognitivas, permitindo a compressão das ideias e organização do pensamento reflexivo.

Em mais uma reflexão, o autor cita:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Para que esses desafios sejam sanados na sala de aula, precisar-se organizar ações específicas, e o acompanhamento dos objetivos pretendidos. Por meio de atividades avaliativas, procurando observar se os objetivos propostos foram alcançados. Por meio das mídias impressas, áudios visuais e digitais na construção de conhecimentos, através de pesquisa, incentivando a criação de conteúdos e compartilhamentos de informações. Neste sentido:

A educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E, aqui, devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade na qual não exista mais a palavra do explorador e do explorado. O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagens, desejos, curiosidades e sonhos contribui com esse projeto de educação. (GOMES, 2004, p. 23)

É importante salientar que “a utilização de filmes antigos, modernos ou contemporâneos em sala de aula faz com que os alunos se coloquem diante de cenários reais, por mais que seja um contexto de ficção [...]. (COLAUTO; et al, 2018, P. 128). Nessa concepção, aos filmes atribui-se a função de contextualização dos conhecimentos abordados pelos educadores.

Ainda segundo os referidos autores:

O aprendizado, utilizando o filme como um instrumento, quer impor ritmo e tornar a aula mais envolvente na medida em que o professor consegue trazer aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada, desenvolvendo habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Sabe-se que os filmes são utilizados por professores nos mais diversos níveis de ensino. Na educação infantil, a utilização de filmes pode ser meramente recreativa, mas, nos patamares mais avançados da instrução formal, o cinema – como recurso pedagógico – se amplia no seu potencial de aplicabilidade (COLAUTO; et al, 2018, p. 128).

Para que a real aprendizagem aconteça, por meio do uso das tecnologias, a exemplo de filmes, etc. exige que o professor o relacione ao conhecimento científico, organizando o processo pedagógico nesse contexto. “À emergência e o desenvolvimento de fenômenos técnicos transformados em meios, que se instauram intensa e aceleradamente na sociedade, alterando os atuais processos sociotécnico-discursivos [...]”. (FAUSTO; NETO, 2009, p. 16).

O uso de tecnologia no ensino não deve se reduzir apenas à aplicação de técnicas por meio de máquinas ou apertando teclas e digitando textos, embora possa limitar-se a isso, caso não haja reflexão sobre a finalidade da utilização de recursos tecnológicos nas atividades de ensino (BETTEGA, 2005 p. 17).

As lacunas na aprendizagem das crianças neste temos da pandemia foram expostas. As aulas remotas demonstraram as feridas da educação brasileira. Muitos dos alunos não tinham acesso à internet, muito menos computador, celular e os que disponham não sabiam utilizar essas tecnologias. Para Freire, p. 33. 1996. "O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar do uso das tecnologias."

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS

As ações de formação dos profissionais de ensino, são direcionadas para dar condições de melhoria do papel das instituições escolares e dos profissionais da educação, esses parâmetros são organizados pelo Ministério da educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasil (2013).

A LDB, no Parágrafo único do art. 61, preconiza a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 173).

Apresentamos diferentes opções de interatividade na formação docente, pois é construída coletivamente oferecendo condição para que todos possam colaborar postando os conteúdos na página, através de comentários e sugestões. Por meio da interação e um estilo de vida pessoal de cooperação no acesso às tecnologias, as práticas relacionadas com as mídias sociais, na prática de alfabetização e letramento por meios de a textos e livros virtuais destinados a estudantes, existe a possibilidade de que estes recursos favoreça o aprendizado.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los é reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de "cidadania mundial". (MORIN, apud PIMENTA, 1996, p. 80).

As tecnologias apresentam modificações na área ensino-aprendizagem, e determinam um domínio cada vez maior destes conhecimentos e habilidades necessárias para poder repassá-los aos alunos.

Dessa forma

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (BRASIL, 2013, p. 27).

Os profissionais precisam buscar as informações constantemente no uso das novas tecnologias, sendo que alguns docentes estão na fase de transição, vivenciam na prática os novos desafios, dentro e fora da escola. Vejamos o que diz Mercado 2002:

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, mas também reconhecer a partir das concepções que os aprendizes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento

de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (MERCADO, 2002, p. 12).

A internet fornece um espaço de convivência social, como também abre ambiente para o estudo, nela pode-se ler, trabalhar e se relacionar com as pessoas e com o mundo real. Esse espaço virtual faz parte da sociedade da informação e está presente na vida dos mais jovens como algo natural; como a praça era o local de encontro a tempos atrás.

O professor precisa conhecer esses espaços virtuais e torná-los parte de sua realidade. Para tanto:

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa (TAJRA 2012, p. 39)

Diante dos pressupostos, percebe-se que a novas tecnologias educacionais, quando usadas de forma inteligente e consciente, leva ao aluno a construir-se com o cidadão de forma lúdica e criativa.

Para Moran (1999), encontra-se no ambiente virtual uma combinação de conteúdo. Dessa forma, é possível que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, portanto, é um lugar onde se ensina e aprende e os professores precisam de formação, para ter o domínio e poder discutir e participar da construção do conhecimento da vida em sociedade

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26).

O professor pode ensinar, além de pensar, por meio de pesquisas práticas ativas ecolaborativas no uso de metodologias inovadoras, de forma crítica, passando as informações disponíveis nas mídias utilizada, levando os alunos questionar sobre as

atividades realizada de forma conectada, neste sentido podemos usar recursos multimídias com intuito de apoiar aos alunos em qualquer ambiência de aprendizagem, seja presencial em sala de aula, ou a distância em ambientes virtuais.

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO NA EJA

A utilização desses novos recursos tem modificado significativamente os rumos da educação, principalmente em tempos de pandemia, onde o ensino tem passado por modificações e que, as aulas remotas têm tomado espaço das salas de aulas convencionais. Contudo, estas mudanças têm formatado o ensino, levando-o a um novo momento, o momento em que a tecnologia faz parte do mundo educacional, seja para o cotidiano social, seja para o convívio e ainda aos jogos e entretenimento.

A realidade da educação mundial teve uma devastação da antiga realidade, pois com a pandemia do COVID-19, que mudou drasticamente a forma de vivenciar a educação em todo o mundo. No Brasil também não foi diferente, teve que se alterar a forma tradicional das salas de aulas para adentrar no ensino remoto, onde a tela do celular e/ou notebook e smartphone passaram a ter rotinas marcadas pelas aulas, neste sentido, o acesso à educação passou a ser privilégio de alguns e não de todos, pois o acesso à internet de qualidade, o uso de um smartphone não foi apenas uma questão de ausência tecnológica e passou a ser uma realidade social tecnológica.

Tendo em vista esse panorama emergencial, foi lançado pelo Ministério da educação a Portaria nº 343/ 2020 que estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, utilizando meios digitais, enquanto durar a pandemia.

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º

do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01).

Reconhecendo o caráter indissociável entre o processo de ensino emergencial remoto e o uso das tecnologias, ainda mais no momento pandêmico vivenciado, partimos para reflexões sobre a necessidade de obter e propiciar o desenvolvimento das habilidades inerentes ao letramento digital e ao uso das ferramentas pertencentes ao ambiente virtual.

Por isso, docentes e alunos tiveram que adaptar-se a ensinar e estudar por meio dos aparelhos tecnológicos e desenvolver o letramento digital. Conforme Coscarelli (2019) trata sobre o desafio ao uso das tecnologias, porque:

Precisa saber usar o teclado, usar o mouse, conhecer e compreender as interfaces e os comandos básicos para lidar com elas, [...] como articular essa pluralidade de linguagens e caminhos possíveis oferecidos pelos textos digitais para construir sentidos com eles. [...] produzir textos considerando as linguagens e o design mais adequados, avaliando se é, como vai articular outros elementos, como, por exemplo, vídeos e/ou sons, a esse texto. (COSCARELLI, 2018, p. 34)

Ou seja, para o alunado, surgiu um novo mundo, onde a conexão entre o virtual e o real tornou-se uma barreira diária a ser superada, pois muitos alunos sequer sabem utilizar o celular para simples chamadas telefônicas, e de uma hora para outra passou a ter que conviver com um novo mundo, o mundo virtual, o mundo tecnológico que o desafiaria a partir daquele momento. Entretanto, esse novo mundo, essa nova realidade teve que desafiar além da simples chamada de telefone para conviver com as aulas virtuais, tendo como companhia real a tela do celular e do outro lado das telinhas, seus colegas de sala e seu/sua professor(a).

Todavia, essa situação na qual nos deparamos, essa nova realidade diante da situação pandêmica mudou a forma de se viver e vivenciar a educação tanto para os alunos, quanto para os professores. Dessa forma, por um lado, os professores tiveram que repensar o ensino e suas metodologias, tiveram que refazer suas táticas e teorias para o ensino para vivenciar um novo modelo. Já os alunos, passaram a vivenciar um novo meio, uma nova ferramenta para estudo e interação social.

Vivemos em uma sociedade cercada de informações que contribuem para o conhecimento na vida cotidiana com características orais (expostas verbalmente pelo ato da fala) e escritos (impressos, digitais, manuscritos), somos expostos e vivemos para nos comunicarmos um com o outro e com o meio no qual vivemos e estamos inseridos. Dito isso:

o que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/ de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (GARCIA apud ROJO, 2012, p. 13).

Neste sentido, a comunicação entre o sujeito, o outro e o meio requer do falante certo condicionamento, ou seja, espera-se que o falante tenha desenvolvido certo letramento para interagir com a sociedade, uma vez que tal letramento contribui para que ele compreenda os valores ideológicos, sociais e culturais que atravessam as suas habilidades linguísticas.

Para tanto, compreende-se que a leitura e a escrita se adaptam às competências e habilidades que as práticas sociais exigem para produção sistematizada de textos, enfatizando a linguagem como uma ilustração do caráter multimodal, ou seja, compreendendo que as novas tecnologias movimentam e “atualizam” a composição estética e formalizam a interação verbal escrita como sendo adaptável. Vejamos mais acerca do assunto a seguir:

(...)a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs”. Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo os autores, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12)

Em seu estudo, Rojo & Moura (2012) classifica o letramento como sendo a capacidade de transmutação das competências comunicativas presentes no moderno e atual contexto de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes. Logo, tal perspectiva concorda com o pensamento de Marcuschi (2010) que diz que o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas mais variadas formas).

Nesse sentido, o teórico propõe que o indivíduo letrado é aquele que participa ativamente de todos os contextos em sociedade e não somente escreve de maneira formal.

Entretanto, temos uma imensa variedade de gêneros textuais, idealizados e atualizados pelos processos de globalização tecnológica, como por exemplo, os Graphics Interchange Format (GIF); Fanfiction; que compõem a pluralidade de gêneros contemporâneos e fazem parte do cotidiano dos nossos discentes que se mantém sempre conectados e atentos às inovações sociais do português.

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. (BRASIL, 2018, p. 485)

Neste sentido, devemos nos adequar sempre a qualquer situação na qual possamos nos deparar, para que de modo coerente possamos acompanhar e que sigamos, porque sabemos que infelizmente o ensino de língua materna ainda é bastante tradicional e esta modalidade de ensino não se configura como eficiente quando temos o intuito de promover um ensino contextualizado e dinâmico, que certamente colabora para o entendimento dos gêneros e conseqüentemente para nossa vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste artigo refletir sobre importância das mídias digitais e a formação docente. Dessa forma, discutimos sobre o valor do processo de formação para o uso das mídias digitais, para a profissão dos docentes. Para tanto, a formação dos docentes, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

As novas tecnologias estão em avanço no mundo educacional, principalmente após o surgimento da internet, surgindo novas probabilidades de se ensinar e aprender. Dessa forma, surge também à necessidade de se repensar a educação. É urgente pensar em novos métodos para alcançar um novo paradigma educacional que requer reflexão e uma ação imediata, pois o educando se encontra cada vez mais exigente e procura a educação mais próxima com o tempo tecnológico.

A tecnologia no meio educacional é um admirável utensílio para dinamizar o processo de conhecimentos na aprendizagem. Sabe-se que a tecnologia ou meios digitais pode oferecer importantes benefícios para os discentes e docentes.

De acordo com as análises realizadas, conjecturamos criticamente a respeito dos avanços tecnológicos e dos desafios na escola pública, tanto entre a sociedade, quanto na educação, consentindo com o avanço da sociedade e na facilidade diálogos no meio social e cultural das pessoas. Porém os educandos da atualidade, chegam no âmbito de trabalho e na vida, sem ter conseguido a formação apropriada com o uso dos TICs. No entanto é importante que proponham apoio profissional no desenvolver dos desafios educacionais, os educandos encontram-se na fase de transição dentro e fora do meio escolar afetividade, solidariedade e coletividade, são subitens que proporcionam saberes como incentivos adequados na vida das pessoas e dos profissionais do meio educacional, sem ocasionar efeitos às pessoas no meio social e cultural.

O desenvolvimento da tecnologia, sendo ela no mundo virtualizado, ou modificados de sujeitos e opções distintas de ideias diferenciadas, não tem mais como ser impedida no trabalho e entre as pessoas, pois, somos conhecedores que o uso dos meios digitais beneficiaram a todos os ambientes de trabalho, as formações nos âmbitos escolares para o manuseio desde recurso trará progressos as aulas, entre o educando e o educador de maneira criativa utilizando os meios tecnológicos da metodologia criativa.

Assim concluímos que os profissionais procurem as formações para ter-se uma educação retomada no crescimento coletivo e pessoal, de maneira a se encaixar no desenvolvimento social do ensino aprendizagem, que, portanto, seja mais atraente e prazeroso, acredita-se que devidos as características do trabalho pedagógico e da

própria facilidade que os avanços a tecnologias digitais adéquam se e as limitações da metodologia da pesquisa, portanto este estudo apontou que a necessidade de um aprofundamento nesse caminho, ou seja, uma investigação que observe de maneira mais aproximada a transformação que ocorre, se é que ocorre, na metodologia de ensino dos professores que passaram por cursos de formação continuada por meio de TIC na modalidade da EaD.

REFERÊNCIAS

_____. J. M. A **educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

_____. José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Lilian Bacich; José Moran (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br, acesso em 17/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual**. *Revista Polyphonia*, 2016, 27.1: 475-483.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 junho 2022. 2007.

BARICHELLO, Eugenia M. R. **Visibilidade e legitimidade na atual ecologia midiática**. *Revista Estudos em Comunicação*. Dezembro de 2017. n.

25. Vol. 2. P. 99-108. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/306/172>. Acesso em 19/03/2022

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes**

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. Polyphonia, v. 27/1, jan/jun. 2016. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CASTILHO, Ohanna Cristina Queiroz & PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio. Utilização das mídias digitais como ferramenta mediadora na formação docente. In Revista de Comunicação Científica – RCC, Jan/Abril, Vol. I, n. 10, pgs. 39-58, 2022. ISSN 2525-670X.

COLAUTO, Romualdo Douglas; (Org) **filmes no processo de ensino e aprendizagem**. In: **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. – São Paulo, Atlas, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 8, 2018. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>>. Acesso em: 17 de Jun de 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 8, 2018. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>>. Acesso em: 17 de Jun de 2022.

FAUSTO NETO, Antonio. **“A midiatização produz mais incompletudes do que as completudes pretendidas, e é bom que seja assim”** (Entrevista). Boletim IHU on-line. São Leopoldo, n. 289, ano IX, 13 abr. 2009. Disponível em: < <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEducacao289.pdf>> Acesso em: 20/02/2019

Freire, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. . Lazer – ocorrência histórica. In: . (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-141.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398p.

KENSKI, Vani Moreira – **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LITWIN, Edith. **Educação à Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARTINS, Thiago Garcia; NOGUEIRA, GeisianeFrançosa. **NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO CONSTRUTIVISTA: uma aproximação à visão da Intel para a educação**. Educere–Revista da Educação da UNIPAR, v. 17, n. 1, 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1999

MORIN, Edgar. **"Os sete saberes para a educação do futuro"**, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MUNIZ SODRÉ. **"A interação humana atravessada pela midiaticização"** (Entrevista). Boletim IHU online. São Leopoldo, n. 289, ano IX, 13 abr. 2009. Disponível em: < <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao289.pdf> > Acesso em: 20/02/2022

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – **Saberes da Docência e Identidade do Professor**. R.Fac.Educ.SãoPaulo, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas. São Paulo: Érica,

UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA MEDIADORA NA FORMAÇÃO DOCENTE Use of digital media as a mediating tool in teacher education Uso de los medios digitales como herramienta mediadora en la formación del profesorado Ohanna Cristina Queiroz Castilho Licenciada em Pedagogia pela UFMT. E-mail: ohanna.cristina@outlook.com Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira Pós-Doutoranda pela Universidade de Coimbra, Professora do Programa de Pós Graduação em Geografia e Educação Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8733-8255>.

WARSCHAUER, Mark. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.060](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.060)

OS DESAFIOS À META 14 DO PME (2015-2025) EM MUNICÍPIO DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Maria Aparecida da Silva Izídio

Mestra em Letras – UPE. E-mail: aparecidaizidio01@gmail.com;

André Monteiro Moraes

Doutorando em Educação – UFRN. E-mail: andre.monteiro063@gmail.com ;

RESUMO

O avanço técnico-científico é elemento propício do estágio atual do sistema vigente e isso faz com que estruturas econômicos-sociais e suas relações sejam moldadas e conduzidas pela lógica da qualificação profissional. O mundo do trabalho acaba sendo afetado pelas mudanças em que se exige mais qualificação em detrimento do (in)sucesso profissional. A dualidade da questão formação humana dá-se, aqui, pela falta de consenso em operacionalizar o atendimento às demandas emergentes do anseio do trabalhador e às necessidades de produção. Com isso, a formação docente no Brasil, é tema recorrente em diversos trabalhos e discussões acerca do perfil profissional e do fazer pedagógico, sendo necessário elucidar questões que vão além de investimentos empregados para que o docente possa ter garantia de uma formação continuada capaz de aprimorar sua prática e melhorar a qualidade do ensino ofertado no país. O estímulo à participação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados ao campo da educação e das ciências, por exemplo, é uma estratégia do Plano Municipal de Educação de São José do Egito – PE (PME-SJE), para cumprimento da Meta 14 que visa incentivar as matrículas de modo a atingir a titulação de 8 mestres e 1 doutor, no município, no prazo de vigência do PME-SJE (2015-2025). Sendo assim, objetivamos analisar

o percentual de contribuição do município para o cumprimento da meta nacional que visa elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Para efetivação da análise foi realizada pesquisa documental ancorada nos dados na plataforma do PNE em Movimento do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC e no PME-SJE. A partir da análise documental, de referenciais teóricos e das estratégias e ações propostas pelo município já é perceptível o cumprimento total da meta quanto à elevação de titulação de mestres no primeiro quinquênio de vigência do PME-SJE (2015-2025), sem, no entanto, dialogar com as proposições contidas nas estratégias relegando unicamente ao professor a busca pela sua qualificação profissional.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Qualificação Profissional. Pós-graduação.

INTRODUÇÃO

As relações sociais e de trabalho constroem o ser humano na medida em que os indivíduos convivem e direcionam suas ações de atuação no mundo, com essa perspectiva o presente trabalho objetiva analisar o percentual de contribuição do município para o cumprimento da meta nacional que visa elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Tal contribuição garantirá melhor qualificação profissional docente e, conseqüentemente, trará melhorias significativas para a educação ofertada nas esferas federal, estadual e municipal, elevando os níveis de escolaridade e garantindo o atingimento das metas do Plano Municipal de Educação.

Para embasar as discussões levantadas neste trabalho realizamos revisão e análise bibliográfica, com o método de cunho qualitativo e quantitativo com contribuições teóricas que atualizam os conhecimentos acerca de trabalho, formação docente, qualificação profissional e estratégias eficazes que garantem o cumprimento das metas. As análises de dados e as discussões no decorrer do texto tiveram como fundamentação teórica as contribuições do método crítico dialético que possibilitam melhor apreensão do real. O Método em Marx, enquanto processo investigativo e de exposição do objeto só pode ser exposto depois de ser investigado, analisado, criticamente em suas determinações essenciais. Portanto, ele, para nossa compreensão, é o que melhor se aplica às análises das situações da realidade.

A análise dos dados e das bibliografias acabaram por nos fornecer dados que demonstram que o professor é o principal fomentador de sua formação profissional, não aparecendo nos dados oficiais informações que demonstrem que os investimentos na área da educação são suficientes para garantir a oferta de cursos de qualificação em nível *stricto sensu*.

Para ilustrar ainda, com mais detalhes, o cenário educativo, é preciso reiterar que a realidade atual traz diversos problemas no que concerne ao fazer ciência, ao produzir conhecimento científico porque os agentes envolvidos estão sujeitos a perpetuar os ideais

da ordem do sistema vigente, sendo imprescindível ao indivíduo que visa mudar esta realidade buscar superá-la com eloquente criticidade direcionada ao modelo educacional contemporâneo.

Com a responsabilização pela qualidade do ensino sendo direcionada ao professor, este, por sua vez, estabelece, automaticamente, maiores exigências sobre seu trabalho com habilidades especializadas, porém, para que consiga ofertar esse ensino com a qualidade que lhe é pertinente acaba por investir recursos próprios para ter acesso a programas de cursos e pós-graduação que deveriam elevar o conhecimento científico que, muitas vezes, não garante a efetiva qualidade do ensino ou, em alguns casos, não tem o reconhecimento necessário para a validação do título ao qual o professor almeja.

Percebemos, em linhas gerais, que promover educação de qualidade requer investir no profissional que atua na linha de frente da oferta do ensino - o professor. Fechar essa premissa, no entanto, não nos traz dados que satisfaçam o pensar numa educação de qualidade social, tendo em vista a precariedade dos investimentos e o não cumprimento da meta 14 do PME, sendo essa, uma dentre tantas outras metas que seriam cumpridas com a adequada utilização dos recursos públicos.

Apreendemos nesse estudo que as tentativas de qualificação profissional dos professores de São José do Egito - PE partiram do particular para o particular e não do geral para o particular, como deveria ser. O Estado não foi impulsionador para valorização profissional da categoria, embora não tenha negligenciado o direito à progressão. O que nos alerta para o fato de que enquanto este for defensor da ideologia da classe dominante o que cai para a classe trabalhadora é o mínimo, é o reconhecimento individual e o preva-
lecimento da conquista pontual.

METODOLOGIA

Como metodologia para análise bibliográfica, de cunho quanti-qualitativo, trouxemos contribuições teóricas de diversos autores de renome nas áreas abordadas. Para a discussão sobre produção do conhecimento utilizamos as discussões Karl Marx (2008), Carlos Nelson Coutinho (2008), Lowy (2008), entre outros. Na

sistematização de informações sobre qualificação profissional recorreremos a Saviani (1994), Kuenzer (1989) e Manacorda (1990). A pesquisa enquanto viés quantitativo, neste sentido, possibilitam a apreensão dos objetivos da pesquisa, assim, como o caráter qualitativo da pesquisa permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas.

A pesquisa documental foi construída a partir de três etapas: a pré-análise, a organização de documentos e a análise dos resultados. Na pré-análise gostaríamos de compreender como o município tem se organizado para cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação no quesito da qualificação profissional, para isso analisamos as estratégias do PME, para se ter uma referência analítica organismos os documentos necessários para referência como PME, PNE e os dados nacionais em sites do IPEA. A nossa análise documental tem como perspectiva a crítica dialética que através de sua apreensão do real nos possibilitou comparar os planos municipal e nacional e quais os principais desafios para implementação de políticas de incentivo à qualificação profissional.

Para sistematizar as discussões empíricas para efetivação da análise foi realizada pesquisa documental ancorada nos dados na plataforma do PNE em Movimento do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC e o PME-SJE. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA VIGENTE E AS REPERCUSSÕES NO CENÁRIO EDUCATIVO

Dissertar acerca da racionalidade humana requer a exigência de um esforço teórico que antecede esta discussão, é necessário recuperar a centralidade do seu fundamento ontológico, a categoria trabalho. Obviamente que esta categoria não está isolada no âmbito da apreensão analítica dos estudos do ser, existem

outras categorias que, juntas, como a linguagem, a educação e a sociabilidade juntamente com a subjetividade humana formam um complexo de múltiplas determinações que fazem com que o pressuposto marxiano: de que para os homens viverem é preciso transformar a natureza (MARX, 2008).

Mas, este trabalho não centraliza-se apenas na transformação da natureza, muito pelo contrário, ela possibilita a mudança no sujeito que trabalha. Para Marx (2008), na mesma medida em que o homem transforma a natureza, por meio do trabalho, ele se transforma a si mesmo automaticamente. Pois, tudo que o homem faz é resultado de um processo inteligível inerente à condição humana, através do raciocínio que ele consegue antecipar os resultados de sua ação e criar expectativas para o seu resultado.

Essas ações são justamente as que permitem que distingam os seres humanos dos demais seres vivos, pela capacidade de teleologia que permite ao indivíduo realizar antes, na sua mente, o que se pretende realizar. Outro complexo ligado a essa categoria é a socialidade, pois, o desenvolvimento das forças produtivas só acontecem no interior das relações sociais. Junto desses complexos as capacidades humanas de falar, escrever, comunicar e acumular saberes torna possível o melhoramento do relacionamento da natureza.

Portanto, a premissa marxista é de que o trabalho é a categoria fundante do ser social por sua relação com outros complexos da vida social (cultura, linguagem, valores, etc.) em que, neste processo, “o conhecimento teórico emerge do processo histórico-social como resultado elaborado das atividades humanas dirigidas à satisfação de necessidades materiais e espirituais” (FORTI; GUERRA, 2009, p. 13).

Contudo, as formas de racionalidade típica da sociedade burguesa se encontram em contextos específicos, com abordagens específicas, em que, ontologicamente falando, apresenta-se de forma decadente, pois, a organização da produção material da vida na sociedade vigente perpassa por uma série de desafios em que há valorização de uma classe social em detrimento de outra.

A racionalidade moderna é resultado de um longo processo de revoluções científicas (séculos XVI e XVII), que mostraram avanços científicos principalmente nas ciências da natureza e nas áreas

das exatas, mostrando relevância na história da humanidade. É um momento de ruptura com a lógica da compreensão do homem, do mundo e da natureza por meio da fé/religião, é a época caracterizada pelo primado da razão (COUTINHO, 2010).

A realidade dos fatos passa a ser reconstruída por meio da racionalidade moderna, em que as mudanças provocadas ganharam espaço em outras áreas do conhecimento como na economia, na política, nas artes, na ética, etc. Neste sentido, a razão moderna constitui de um movimento meramente progressista, mas não permanece com esse caráter desde o início do segundo quartel do século XIX, quando a classe trabalhadora toma consciência de classe em defesa dos interesses antagônicos aos da burguesia. O período de decadência é caracterizado pela negação da razão e o abandono parcial/total da cientificidade, a acentuada divisão do trabalho, a intensa especialização das ciências e sua ideologização - a justificativa teórica da realidade se apresenta como conformismo surgindo individualismo, historicismo subjetivismo e o irracionalismo (COUTINHO, 2010).

Para o cenário educativo essa forma de ver a realidade causa diversos problemas no que concerne ao fazer ciência, ao produzir conhecimento científico porque os agentes envolvidos estão sujeitos a perpetuar os ideais da ordem do sistema vigente ou buscar superá-la pela veia crítica ao modelo educacional contemporâneo.

O positivismo, como corrente ideológica emergente do processo do irracionalismo, concebe os fenômenos sociais como imutáveis e seus males como inevitáveis, cabe aos sujeitos "o papel de resignação e conformação" (LOWY, 2008). Na esfera da educação houveram contribuições pertinentes no campo do planejamento escolar, no uso de tecnologias, no ensino profissionalizante e na aplicação do conhecimento científico. Porém, a visão profissionalista da educação "é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação universitária que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo" (PAVIANNI, 1991, p.53).

Essa visão tecnicizada da educação perpassa os muros das escolas técnicas, na medida em que tecnicizados o conhecimento

como um todo tudo que parte para a empiria - do que pode ser testado - é visto com maior relevância, do contrário não é visto como ciência. E esta visão deturpada do que “é ou não ciência” acaba ganhando contornos em outros espaços sócio-ocupacionais.

A educação quando influenciada pelos ideais positivistas carece de incentivo no desenvolvimento do pensamento crítico, para evitar que o consenso do obscurantismo e da aceitação que as questões sociais sejam naturalizadas. É importante buscar a razão em meio ao desenvolvimento do pensamento crítico, mas, não limitar o conhecimento científico como o único importante e eficaz, é necessário evitar os reducionismos, pois, é nesse modelo de educação que identifica-se a fragmentação do conhecimento e da especialização.

Nos moldes formais de educação, o tecnicismo relega à formação humana o papel secundário para professores e alunos tornando-os mero executores “de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1994, p. 24). Relega-se no senso comum a necessidade da qualificação profissional como meio para se obter melhores condições de vida, ainda que os meios para o (in)sucesso profissional não sejam questionados, como o adoecimento do docente, a falta de melhores condições de trabalho, a não democratização do ensino, a falta de perspectiva por melhores salários.

E isso, faz com que os saberes da classe-que-vive-do-trabalho sejam desprezados e as atividades postas à esta classe tenham caráter rotinizador de qualificação limitadora e empobrecedora, tanto no conhecimento teórico quanto nas práticas de trabalho. Soma-se a isto a falta de interesse do Estado em investir em programas de qualificação que viabilizem, não só, a melhoria na formação profissional, como, também, a melhoria no fazer-saber científico.

Partindo desse pressuposto, cabe-nos analisar o cenário em que estão inseridos os docentes do Brasil e as nuances que se desdobram em torno de sua qualificação profissional.

O CENÁRIO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TORNO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Partindo do pressuposto de que a escola é tida como um aparelho ideológico do Estado e que esta, por sua vez, na sociedade de classes, contribui para a dualidade educação x trabalho sobre a lógica da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que, “de um lado, no trabalho manual, a educação se realiza concomitantemente com o próprio trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 155), mesmo os que exigem alto grau de qualificação/especialização; do outro, a educação é vista como meio de se obter a educação formal no trabalho intelectual para preparação de futuros dirigentes.

Se na sociedade feudal os meios de produção eram voltados apenas à subsistência possibilitando, quando acúmulo, a troca de mercadorias; na sociedade capitalista reduz-se a necessidade de uma qualificação específica sendo viabilizada pela máquina que, por conseguinte, materializou as funções intelectuais humanas no processo produtivo carecendo à escola essa objetivação.

A segmentação e fragmentação dos processos educativos tornam-se fatores determinantes de subordinação ao capital (KOSIK, 1976), pois as necessidades e demandas estão acordadas com as formas de sociabilidade que assume. Para Frigotto (2010) a educação é concebida como prática social que se define como conjunto das relações sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação, pois o sujeito dos processos educativos é o homem e suas necessidades - materiais, biológicas, psicológicas, estéticas, etc.

Este problema entre a divisão de conhecimentos intelectuais e manuais, para Kuenzer (1989), é uma questão na educação de caráter político que não existe, pois todo trabalho possui as dimensões técnicas e intelectuais. Essas mudanças são próprias do sistema capitalista que alteram a organização do trabalho exigindo uma proposta de escola que preserve a essência humanística e atenda aos interesses da indústria moderna (MANACORDA, 1990).

No caso brasileiro as mudanças políticas, econômicas e sociais, na década de 1990, intensificaram as mudanças na economia do capitalismo internacional. O contexto de reestruturação produtiva caracterizou-se pela inovação tecnológica, elevação de

produtividade, reorganização da força de trabalho, estrutura do emprego e hierarquização da qualificação da força de trabalho.

Outra tendência da dinâmica societária no mundo do trabalho está a sua precarização presente na subcontratação, nas condições precárias, nas jornadas de trabalho, nas destituições dos direitos trabalhistas, etc tendenciando a abertura de mercados consonantes ao aumento da competitividade. Assim, as exigências para se manter no “mercado” vieram sobre outras formas de exploração, como, exigência de maior escolaridade e maior capacidade de adaptação às mudanças constantes no cenário econômico/trabalhista.

Para a educação, o ambiente da globalização exige maior ênfase no mercado exigindo profissionais com aptidão intelectual para adaptar técnicas e até mesmo modificar de função. A educação passa por um processo de reordenação impondo às antigas qualificações e competências dos trabalhadores novas exigências marcadas por novos processos produtivos (MANFREDI, 2002).

Observa-se que a sociedade moderna impõe o significado de qualificação à sua forma, pois ao introduzir a separação do trabalhador ao seu produto do trabalho, gerando a dualidade entre qualificação do trabalho - qualificação do posto de trabalho e isso faz com que a qualificação não se origine do trabalho, mas que se torna mensurável, apenas. Aqui há uma convergência do sistema produtivo com o sistema educativo quando põe a qualificação como patamar de elevação do trabalho (TARTUCE, 2004).

Com tais mudanças no mundo do trabalho e no cenário da empregabilidade já nem se pensa mais em formar para o posto do trabalho, está se pensando agora em formar para se manter no emprego, via mercado em constante mutação (BRASIL, 1995).

Para o professor essa dinâmica não é diferente, tanto por estar inserido na divisão social e técnica do trabalho, quanto por estar inserido na base do processo de formação pessoal. O meio de regulação que incide sobre o trabalho do docente, com especificidade na Educação Básica, é referente ao processo de institucionalização escolar, que tem no Estado seu regulador. Para o serviço público, o Estado transformou o professor em funcionário público especializado, com direitos, salário, carreira e aposentadoria (SOUTO, 2005).

O valor social do professor dá-se a forma como estes são tratados pelo Estado, pois, os aspectos que normatizam o seu trabalho

na medida que instituem a sua função tornam-se fundamentais para a compreensão de sua função social. O reconhecimento do Estado na melhoria das condições de vida e de trabalho desta categoria são imprescindíveis para essa forma de enxergar o papel do docente.

O debate internacional, em 1990, sobre a melhoria da qualidade de educação, promovido principalmente pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, tem o professor como peça fundamental para garantia dessa qualidade dando responsabilidade para o Estado no que diz respeito às condições de trabalho e a garantia de uma formação de qualidade (CORREIA; MATOS, 1999).

Ainda assim, as políticas educativas no Brasil, deixam margem para compreensão equivocada da consideração do Estado na melhoria das condições objetivas de trabalho dos professores. Os salários comparados às profissões com ensino superior não são atraentes; quanto à valorização da carreira, mesmo com a LDB 9.394/96, não se tem planos estruturados, além da falta de perfil solicitado (GATTI; BARRETO, 2009).

Ao professor recai a responsabilização pela qualidade do ensino, estabelecendo automaticamente maiores exigências sobre seu trabalho como habilidades especializadas. Porém, na maioria das vezes, não se faz uma ponte analítica sobre a valorização da carreira do profissional. A maioria dos municípios e estados da federação tem no Ensino Superior o grau mínimo de escolaridade para exercer a docência nos variados níveis da Educação Básica (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda sobre a valorização, vale destacar os dados do Censo 2020 que traz:

(...) entre os docentes de ensino médio, 97,1% têm nível superior completo: 89,6% em licenciatura e 7,4%, bacharelado. Parece uma boa notícia. que preocupa, porém, são os de **professores sem formação na disciplina que ensinam**. No ensino médio, eles são 35%. Nos anos finais do ensino fundamental, 43%. O quadro mais crítico é no Nordeste, onde 54% dos professores de ensino médio e 41% de ensino fundamental II têm **formação apropriada**. Na região Norte, o índice também é baixo: só 44,2% dos docentes na última etapa

do ensino fundamental possuem diplomas de graduação e de licenciatura na disciplina que ensinam.

A movimentação da carreira implica em: progressão funcional, acesso, promoção, progressão horizontal de valorização por mudança de nível, promoção de nível, evolução funcional por título, progressão profissional, progressão funcional por acesso, ascensão, crescimento vertical, sendo a progressão vertical a mais recorrente (GUTIERRES *et al.*, 2013) e esta progressão muitas vezes é conseguida pelo esforço único do professor, a exemplo, da gratificação pela qualificação profissional por mudança de nível - formação continuada -, em que, o professor é o único envolvido nessa relação sem incentivo do próprio Estado.

É importante destacar que o Plano de Carreira Educacional - PCE está contido no Plano Nacional de Educação - PNE, que inclusive propõe a valorização dos profissionais da educação obrigando a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2014). O PCE estabelece as condicionalidades para melhoria da qualidade da educação nacional via valorização profissional.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO EGITO - PE E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA META 14

O Plano Municipal de Educação concretiza-se a partir da aprovação do texto-base da Lei nº 603, de 18 de Junho de 2015 que lista 20 (vinte) metas que visam ser consolidadas por meio das estratégias que demandam ações provenientes dos entes federados, que darão os direcionamentos necessários e as responsabilidades aos setores competentes. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reitera a necessidade de colaboração neste processo a fim de contribuir para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O PNE tem como pressuposto que os avanços no campo educacional devem redundar do fortalecimento das instituições (escolas, universidades, institutos de

ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social. Isso se materializa em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação. De outro lado, a execução do Plano requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersetorialidade como um dos requisitos de seu sucesso (BRASIL, 2015, p. 14).

Todas as metas do PME de São José do Egito foram elencadas a partir do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE 2014/2024) em consonância com o PNE, com foco na melhoria da educação municipal. O percurso para a elaboração do PME foi precedido por um processo de debate com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) pelos estudantes.

Estivemos, portanto, diante de um espaço mobilizador e democrático de diálogo e decisão que teve a finalidade de prosseguir a obra, reconhecer as heranças, perscrutar suas bases conceituais e materiais, fundamentar e atualizar a concepção de educação que respondesse aos objetivos e finalidades apontados pela prática social emancipadora e à pactuação da Constituição Federal de 1988 (CF) (ABICALIL, 2013, p.13).

Democratizar o ensino é, antes de tudo, investir em uma educação que tenha o docente como o centro de seu processo formativo. As metas 13, 14 e 15 do PME trazem estratégias que garantem a melhoria na formação docente e, conseqüentemente, atingem as demais esferas educativas - principalmente os discentes.

Antes de analisarmos a Meta 14 (objeto de nosso estudo neste trabalho), cabe-nos refletir sobre o objetivo da Meta 13 de ampliar o percentual de mestres ou doutores no corpo docente da educação superior nacionalmente para 75% foi atingido desde 2015, alcançando 81,3% em 2018. O objetivo de ter, no mínimo, 35% de doutores no corpo docente da educação superior foi atingido desde

2014, chegando, em 2018, a 44,1%. Porém, ainda é preciso analisar as desigualdades regionais significativas em relação à proporção de mestres e doutores na docência superior. A região Norte é a que possui o menor percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado (74,2%), bem abaixo dos percentuais das regiões Sul (84,0%) e Sudeste (82,6%). O mesmo ocorre em relação ao percentual de doutores no corpo docente do ensino superior da região Norte (34,6%), comparado ao das regiões Sudeste (46,5%) e Sul (46,1%) (BRASIL, 2020).

Trataremos a partir de agora da meta 14 que visa “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” A meta parece ser ambiciosa. As estratégias carecem de investimentos do poder público para sua efetivação (BRASIL, 2020).

O número de títulos de mestrado que aumentou no período de 2014-2016 continuou aumentando no período 2017-2018, chegando a 64,4 mil títulos concedidos no último ano, superando, assim, a meta de 60 mil títulos anuais estabelecida no PNE. O número de títulos de doutorado aumentou para 22,9 mil títulos concedidos em 2018, faltando um crescimento de aproximadamente 2,1 mil novos títulos ao ano para atingir a meta. Observou-se uma redução da taxa de crescimento dos títulos de mestrado e doutorado no período 2017-2018, sugerindo uma desaceleração da expansão da pós-graduação stricto sensu no Brasil (BRASIL, 2020).

A realidade atual, com atrasos na economia nacional podem retardar ainda mais as metas e os objetivos da educação brasileira previstos no PNE e, conseqüentemente no PME, o financiamento da educação, por exemplo, é uma meta que está estagnada com aparente declínio e que preocupa os municípios que veem o cumprimento das metas comprometido pela falta de financiamento.

Outro fator que requer olhar atento é o compromisso com a qualidade da educação básica. Esse compromisso leva à necessidade de políticas de formação de professores em que: (1) as Instituições de Ensino Superior formadoras e redes públicas de ensino estabeleçam maiores vínculos, atendendo às demandas específicas de formação por área ou por campo de conhecimento; (2) o corpo docente seja reconhecido como ator fundamental do

sistema educativo, tendo garantias de formação, capacitação permanente e apoio na elaboração de materiais didáticos que permitam tornar efetiva a qualidade do ensino básico.

O PME é um documento norteador das políticas públicas a serem adotadas no município, não podendo ser esquecido pelos agentes políticos nem, tampouco, pelos educadores que devem, rotineiramente, avaliar as estratégias, propor discussões sobre os desdobramentos para o cumprimento das metas para garantir que a avaliação e monitoramento do plano ocorra de forma democrática e com a responsabilidade cabível a todos os envolvidos.

O relatório de monitoramento do PME realizado em 2018 apontou para um crescimento significativo de docentes que ingressaram nos cursos de mestrado, número que sofreu diminuição no período de 2019-2022. Para a composição do relatório foi analisado o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Município (PCCR) no qual consta que há incentivos para que os profissionais da educação possam inserir-se nos cursos de pós-graduação, sendo garantido o direito de afastamento e garantia da manutenção da remuneração integral, bem como, gratificação por nível de escolaridade. É notório que muito ainda deve ser investido, porém, percebemos que o caminho está sendo traçado, carecendo, portanto, de investimento público para garantir a efetivação do direito. A meta 14 é ambiciosa, porém, almejada por todos que fazem educação, por terem a certeza que investir no profissional da educação é garantir patamar elevado de educação de qualidade social. Os desafios são muitos, mas a história de luta democrática brasileira é histórica e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inevitável que o insumo tecnológico possibilitou um avanço considerável na produção do conhecimento no mundo moderno, mas esse avanço tem trazido consequências nem sempre positivas para o mundo do trabalho. Como fruto do processo de desenvolvimento das forças produtivas e da crise do sistema capitalista, o mundo do trabalho sofre algumas mudanças e, automaticamente, a classe que vive do trabalho também.

Arelada à essa dinâmica societária estão as condições de trabalho da classe que sobrevive da venda de sua força de trabalho,

para este grupo o cenário do mundo do trabalho é configurado por meio de diversas formas de contratação – com baixos salários, sem condições dignas de trabalho, com excessivas cargas/horárias, sub-contratação, novo perfilamento da classe operária.

Essas mudanças ocorrem em todos os espaços sócio-ocupacionais e têm na educação um importante papel para perpetuação do sistema, pois a forma como chega à classe trabalhadora faz com que esta se acomode relegando a si a única responsabilidade pelo seu sucesso profissional.

Para o professor da educação básica, por exemplo, não é diferente, embora esteja acobertado por uma série de documentos legais, parte desses profissionais buscam, por esforços próprios, a temida qualificação profissional. A avaliação dos professores deveria ser compensada também mediante critérios éticos e justos, pois, nem sempre os esforços individuais são reconhecidos e quando são os subsídios necessários para esta qualificação não parte do coletivo e fragiliza o perfil de educação de qualidade que se almeja.

É estrutural essa lógica neoliberal de responsabilizar o sucesso do indivíduo ao seu esforço individual – falso mérito – quando o que está por trás da ideia dominante na sociedade vigente é de que as pessoas que melhor trabalham são mais cobradas, mais vigiadas, as que tiverem maior incentivo financeiro (vinculados à produtividade). Há uma série de determinações por trás desse “mérito” de progressão pessoal simplificada, na maioria das vezes, por uma tentativa de ter uma condição salarial favorável à subsistência.

A partir da análise documental, de referenciais teóricos e das estratégias e ações propostas pelo município de São José do Egito – PE já é perceptível o cumprimento total da meta quanto à elevação de titulação de mestres no primeiro quinquênio de vigência do PME-SJE (2015-2025), sem, no entanto, dialogar com as proposições contidas nas estratégias relegando unicamente ao professor a busca pela sua qualificação profissional.

Apreamos nesse estudo que as tentativas de qualificação profissional dos professores de São José do Egito – PE partiram do particular para o particular e não do geral para o particular, como deveria ser. O Estado não foi impulsionador para valorização profissional da categoria, embora não tenha negligenciado o direito à progressão. O que nos alerta para o fato de que enquanto este for

defensor da ideologia da classe dominante o que cai para a classe trabalhadora é o mínimo, é o reconhecimento individual e o preva-
lecimento da conquista pontual.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. Da CONAE ao novo PNE: a articulação do Sistema Nacional de Educação. In: PINO, Ivany Rodrigues; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, Distrito Federal: Inep, 2013. p. 13-34. Disponível em: Inep (www.gov.br)

BRASIL. Fórum Nacional da Educação. Plano Nacional de Educação. O Planejamento Educacional no Brasil. 2020. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** – Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: Inep (www.gov.br)

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério do Trabalho/Secretaria de Desenvolvimento e Formação Profissional. **Educação Profissional:** um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

_____. **Plano de Carreira - O PNE e a valorização dos profissionais da educação.** 2014. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/o-pne-e-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao>. Acesso em: jan/2021.

CORREIA, J. A., & MATOS, M. (1999). Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In I. P. A. Veiga, & M. I Cunha (Org.), **Desmistificando a profissionalização do magistério** (pp. 9-30). Campinas-SP: Papirus.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FORTI, V; GUERRA, Y. "Na prática a teoria é outra?". In: **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. FORTI; GUERRA (orgs.), Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2009.

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

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

GUTIERRES, D. V. G., CARVALHO, F. A. F., JACOMINI, M. A., & BRITO, V. L. F. A. de. (2013). **Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas** (Relatório sobre planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da pesquisa "Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas"), 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **O trabalho como princípio educativo**. Caderno de Pesquisa. São Paulo (68):21-28, 1989.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

PAVIANNI, Jaime. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUTO, R. T. (2005). **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933)** – Um estudo das tecnologias de Estado. (258 pp.). Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARTUCE, Gisela L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, maio/ago 2004, p. 353-382.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.061](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.061)

APRENDIZAGEM(NS) DA DOCÊNCIA EXPRESSA(S) EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: EVIDÊNCIAS EM RELATOS DE PROFESSORAS EM EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Gabriela Aguiar de Carvalho

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, bibizinha119@hotmail.com;

Diná Ester Batista do Nascimento

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dinahnascimento@yahoo.com.br;

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com.

RESUMO

A formação inicial docente é uma temática que nos últimos anos é bastante discutida por professores e pesquisadores da área educacional. Nesse cenário, objetivamos compreender que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência de professores com mais de dez anos de exercício do magistério e identificar que experiências voltadas para a prática de ensino foram vivenciadas por docentes durante a formação inicial. Apresentamos neste estudo contribuições teóricas de Farias, Silva e Castro (2021), Freire (2020), Gatti (2010; 2014; 2017) e Pimenta e Lucena (2006), dentre outros autores que tratam sobre formação de professores e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para a produção de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da rede municipal de Fortaleza (Ceará) no ano

de 2021. Os resultados evidenciam que as práticas de ensino constituídas na formação inicial das participantes implicaram na aprendizagem de aspectos da docência, relacionados com a postura profissional e o compromisso com o trabalho pedagógico, algo relevante para a permanência na profissão docente. Acreditamos que os resultados desta pesquisa podem ser úteis à área da Educação, a partir da nossa discussão e de outros estudos existentes, poderão ser elencadas ações para aprimorar esses cursos, de modo que os discentes dos cursos de Licenciatura tenham a oportunidade de vivenciar práticas de ensino fundamentadas e críticas durante a graduação.

Palavras-chave: Formação inicial; Práticas de ensino; Aprendizagem da docência.

INTRODUÇÃO

Nos preceitos da legislação educacional brasileira vigente, a formação inicial dos profissionais da Educação Básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de Ensino Superior, como consta no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), onde as funções da pesquisa, do ensino e da extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir maior qualidade social, política e pedagógica na formação de alunos e que se considera necessário ao desenvolvimento e fortalecimento da educação sistematizada.

A implementação da referida Lei estabeleceu a formação superior para os docentes de todas as etapas da Educação Básica, que passou a ser realizada em instituições de Ensino Superior. É importante ressaltar que a LDB de 1996 e suas alterações ainda permitem a formação mínima de curso profissionalizante de nível médio de formação de professores para lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com efeito, é relevante considerar neste debate que a formação inicial de professores é uma temática que tem sido bastante discutida por vários docentes e pesquisadores da área da educação, tais como evidenciam os estudos de Pimenta e Lucena (2006) e Gatti (2017). Essa discussão se insere na necessidade em refletir sobre a relevância de formação docente no Ensino Superior que possibilite aos professores apropriações de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino relevantes para a sua atuação em sala de aula, buscando possibilitar uma melhor qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento educacional discente. Quando nos referimos ao que se compreende por formação inicial, independente da profissão, temos a ideia de sua importância ao formar o futuro profissional para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, de forma qualitativa, em que esse profissional disponha de segurança para desenvolver suas funções profissionais.

No tocante à docência, essa formação não é diferente, é relevante formar o futuro professor para a realização de suas atividades do magistério de forma responsável e crítica, buscando o desenvolvimento discente, ou seja, emocional, físico e intelectual.

Ressaltamos, portanto, que as Instituições de Ensino Superior ao promoverem esse tipo de formação têm grande e central responsabilidade em proporcionar aos futuros profissionais docentes experiências e conhecimentos que os favoreçam na realização de suas diversas atividades inerentes à profissão docente, as quais se centram no pleno desenvolvimento dos momentos da ação didática, envolvendo os atos de planejar, avaliar e consolidar metodologias de ensino.

Para Castro (2018) a formação dos docentes é fruto do cotidiano e se constitui em espaços (formais e não formais) e cenários (acadêmicos e não acadêmicos) e é entendida como uma aprendizagem que envolve vários aspectos da vida desses profissionais. Enfatizamos ainda a centralidade que a formação inicial assume para os futuros professores, pois estes trabalham diretamente com a formação escolar de diferentes pessoas, com personalidades e realidades diversas, que possuem vivências diferentes, que afetam diretamente o seu processo de aprendizagem. Logo, faz-se necessário uma maior compreensão para lidar com esse universo de sujeitos que se apresenta em sala de aula, que são os discentes.

Desta forma, acreditamos que a formação inicial precisa fomentar práticas de ensino e outras ações formativas voltadas para a compreensão de conteúdos que estejam previstos nos componentes curriculares que esses profissionais irão lecionar, buscando promover uma formação docente que os possibilite lidar com a realidade das escolas, com a realidade das crianças e de suas famílias, pois sabemos que o processo educativo se estende para além da escola.

Nesta pesquisa, realizada no ano de 2021, na cidade de Fortaleza - Ceará, objetivamos compreender que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência, tomando como referência relatos de professoras com mais de dez anos de exercício do magistério e, além disso, identificar que experiências voltadas para a prática de ensino foram vivenciadas pelas docentes durante a formação inicial. E foi almejado, com isso, responder o seguinte questionamento: que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência, tomando como referência relatos de professores com mais de dez anos de exercício do

magistério? Buscou-se ainda responder: Que experiências voltadas para a prática de ensino foram vivenciadas pelas docentes participantes durante a formação inicial?

Este estudo se destaca como relevante por três motivos: I – É uma temática que não se esgota, é dinâmica e que requer constantes pesquisas, a fim de serem fortalecidos os estudos sobre a formação de professores; II – As pesquisas sobre a formação de professores com foco sobre a aprendizagem da docência são bastantes recentes, carecendo de ampliar investigações e estas podem fortalecer políticas públicas educacionais voltadas para a formação inicial de professores; III – Os resultados deste estudo, inclusive, podem fortalecer ações, programas e projetos formativos que tenham como palco de análise a formação inicial de professores e a iniciação à docência, pontos centrais, por exemplo, em Programas como Residência Pedagógica (RP) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais dialogam com muita centralidade na categoria aprendizagem da docência.

Em continuidade, considerou-se como relevante no estudo o tempo decorrido de dez anos de experiência no magistério, porque na perspectiva de Magalhães Júnior (2007, p. 57) a memória é uma das necessidades humanas de “compreender-se no tempo para melhor vivenciar o agora se projetando no amanhã”. Nessa perspectiva, tomando como referência o distanciamento expresso pelo tempo de dez anos de exercício do magistério visualizamos em discursos de docentes com maior destaque e expressividade o papel da formação inicial na aprendizagem da docência, sem iminência de identificação de contribuições expressas na memória mais recente, fazendo avançar estudos sobre a formação de professores.

O interesse por esse estudo surgiu com base em uma série de inquietações em compreender de modo empírico também aspectos relacionados com experiências e memórias, tendo como centralidade a compreensão de saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares (TARDIF, 2014) da formação inicial expressas em narrativas de professores. Tais inquietações, por sua vez, são advindas também dos processos formativos e das experiências profissionais dos autores do texto. Assim, apresentamos neste artigo contribuições teóricas de Pimenta e Lucena (2006), Gatti (2010; 2014; 2017),

Freire (2020), Farias, Silva e Castro (2021), dentre outros autores que tratam sobre formação de professores.

A formação inicial docente é uma etapa relevante para o desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que é durante essa formação que se espera que o professor desenvolva habilidades e competências didáticas para melhor consolidar o seu trabalho em sala de aula bem como vivencie práticas voltadas para o ensino. É durante essa formação também, que o futuro docente terá a oportunidade de conhecer e se aproximar do seu futuro local de trabalho, apropriando-se de alguns aspectos da realidade da sala de aula, no tocante aos seus desafios diários, bem como contribuir para o desenvolvimento de discentes.

Em face ao exposto, nos questionamos: Como essa formação inicial é desenvolvida e consolidada em Instituições de Ensino Superior? Essa formação inicial possibilita aos futuros docentes que habilidades pedagógicas necessárias para consolidação da prática pedagógica? Que mudanças, docentes que lecionam há mais de dez anos, percebem em sua formação e prática pedagógica? Com suporte nesses questionamentos que, nos últimos anos, temos presenciado discussões e reflexões acerca da formação inicial docente desenvolvida por instituições de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura e que não se esgotam as contribuições de pesquisas sobre esse enfoque, dada a centralidade da formação de professores. Autoras como Pimenta e Lucena (2006) e Gatti (2017), apresentam reflexões que versam sobre a importância de uma formação inicial docente que possibilite aos futuros professores experiências que promovam o seu desenvolvimento profissional, capacitando-os para lidar com a realidade vivenciada no ambiente escolar.

As autoras nos instigam a refletir sobre aspectos da formação inicial, em que se faz necessário pensar em uma formação docente que assuma compromissos com a sociedade em que vivemos, que considere para quem é realizada essa formação, para atender a que sujeitos, ou seja, para atender aos discentes, que receberão os futuros docentes nas escolas, pois "a profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre,

não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. (PIMENTA; LUCENA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Desta forma, é necessário que as Instituições de Ensino Superior proporcionem conhecimentos teóricos e vivências práticas que visem fomentar o contato dos futuros docentes com a realidade escolar. Gatti (2010, p. 1.359), por exemplo, evidencia preocupação crescente com os cursos de formação inicial nas Licenciaturas, tendo em vista que,

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Essa preocupação está além da estrutura física das instituições de Ensino Superior, em que se predomina também uma preocupação com os currículos e os conteúdos que perfazem essa formação inicial. Logo, faz-se necessário refletir acerca de uma formação inicial que esteja relacionada com as demandas contemporâneas educacionais da nossa sociedade. Vivemos em uma era de muitas mudanças em nosso meio social, tais como a crescente inserção de crianças com deficiência nas instituições de ensino, a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, mudanças na legislação educacional, dentre outras mudanças que causam impacto diretos na educação e conseqüentemente na ação docente.

Desta maneira, percebemos que muitas são as demandas para o profissional docente na atualidade, o que se faz necessário uma formação inicial que o forme teórico e criticamente para desenvolver o seu trabalho de forma responsável e qualitativa, em que ele tenha a oportunidade de estreitar o contato com o seu campo de atuação, que é a escola. Portanto, é fundamental que os profissionais que materializam pedagogicamente e constituem o trabalho nas instituições formativas de professores reflitam sobre a idealização de um currículo de formação que proporcione uma formação profissional docente qualitativa, em que os licenciandos tenham a oportunidade de inter-relacionar a teoria e a prática, por meio de práticas de ensino.

Sobre o currículo de formação de professores, Pimenta e Lucena (2006, p. 6) salientam que:

[...], têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. [...].

Percebemos no exposto uma reflexão acerca dos currículos de formação, documento de grande importância para a formação inicial docente, que tem como objetivo nortear os professores das instituições de Ensino Superior quanto à sua prática pedagógica. Desta forma, o currículo de formação define as disciplinas que serão ministradas durante a formação inicial, bem como o seu tempo de duração. Esse currículo também define os espaços desse tipo de formação. No entanto, esse currículo de formação, muitas vezes, tem sido desenvolvido de forma fragmentada, na oferta de disciplinas isoladas, sem inter-relação e principalmente, sem uma maior aproximação com o campo de trabalho dos futuros docentes, que em destaque é a escola, um dos espaços que podem fomentar a aprendizagem de algo concernente à docência.

Para Charlot (2000, p. 66), “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Nessa perspectiva, aprender pode ser entendido como um processo contínuo e inacabado, porque aprender é uma necessidade humana, para sua (co) existência. Há que ser considerado neste debate que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2020). Assim sendo, o professor aprende ensinando; ensina aprendendo. Esse processo é dialógico e reflexivo.

Lima (2008, p. 142) enfatiza que “o professor “aprendente” é aquele que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – em como aprende, no que aprende, em quando aprende”. Nesse contexto, acreditamos que a aprendizagem da docência é um processo também contínuo e envolve aspectos de natureza subjetiva de

cada professor que se constitui ao longo do exercício docente e que envolve aspectos como: formação (inicial, contínua e continuada, por exemplo), reflexão, ação, planejamento, avaliação e pesquisa. Por outro lado, a aprendizagem da docência envolve outros sujeitos, uma vez que, certamente, o professor também aprende a docência com seus pares e esse aprendizado poderá repercutir no seu desenvolvimento profissional.

No sentido formal, “docência é o trabalho dos professores” (VEIGA, 2008, p. 13). Acreditamos, com isso, que ao longo do exercício da docência o professor está aprendendo algo que pode refletir em suas ações, está aprendendo para poder ensinar aos seus alunos, porque cada vez mais se exige do profissional docente, está aprendendo a docência e ao mesmo tempo está se desenvolvendo profissionalmente. A aprendizagem da docência está situada no âmbito da aprendizagem profissional e que está diz respeito ao indivíduo de um determinado grupo ocupacional que precisa ter o domínio de conhecimentos para realizar seu trabalho (FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021). É importante ressaltar ainda que esse aprendizado é singular, é único, porque não se pode afirmar que em uma determinada situação, todos os professores aprenderam a docência, o que pode ser considerado aprendizado/aprendizagem para um professor, pode não ser considerado para outro, por isso é basilar ouvir os docentes narrarem sobre si e sobre sua formação.

Este texto está organizado da seguinte forma, a saber: primeiramente, apresentamos a introdução acima descrita na qual tratamos sobre a proposta deste estudo e uma reflexão teórica acerca do papel da formação inicial para os licenciandos e discorremos sobre inter-relações da formação inicial com a aprendizagem da docência elencados como os fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa. Posteriormente, descrevemos a metodologia utilizada. Dando continuidade, apresentamos os achados da pesquisa, refletindo à luz da teoria discutida neste estudo. Finalizamos, nesta ordem, apresentando as conclusões e as referências.

A seguir apresentamos a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos.

METODOLOGIA

Há que ser considerado que pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2002). Este estudo está inserido na perspectiva metodológica de abordagem qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) parte da inserção no ambiente natural onde o fenômeno se materializa. Não visa à mera descrição, mas a análise que ressalta mais o processo do que o produto.

Para coleta e produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da rede pública municipal de Fortaleza, no Ceará, em 2021, que lecionam há mais de dez anos nesta rede pública de ensino. Optamos por esse perfil docente, porque acreditamos que poderia haver permanências e diferenças no que se refere às práticas iniciais em virtude do tempo que estão lecionando, dentre outras implicações que elencamos nos achados da pesquisa.

A seleção dos sujeitos foi realizada considerando como centralidade o tempo de serviço de mais de dez anos, sendo esse o critério base de seleção. A pesquisa, por sua vez, foi realizada de modo remoto, com procedimento realizado via ligação telefônica em decorrência do Coronavírus, que ocasionou desde de março de 2020 a Pandemia no Brasil, tendo como aparato o uso de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aproximação e seleção dos sujeitos, que lecionam em duas escolas distintas, ocorreu por indicação e previamente foi estabelecido um contato para apresentar a pesquisa e ter o possível aceite de sua realização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os achados da pesquisa empírica, considerando os objetivos: compreender que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência em discursos de professores com mais de dez anos de exercício do magistério e identificar que experiências voltadas para a prática de ensino foram vivenciadas pelas docentes durante a formação inicial.

Para a realização desse estudo, realizado no ano de 2021, contamos com a colaboração de quatro docentes, que trabalham na rede municipal de Fortaleza, no Ceará. Salientamos que as participantes fizeram a indicação de seus respectivos nomes fictícios utilizados. Os nomes fictícios escolhidos pelas professoras pesquisadas foram: Vânia, Isabela, Ana e Maria. No quadro 01, apresentamos algumas informações iniciais sobre o perfil dessas docentes e uma caracterização delas, vejamos:

Quadro 01: Informações iniciais sobre as professoras

Nomes Fictícios	Ano de Conclusão da Licenciatura	Tipo de Instituição de Conclusão do Curso de Licenciatura	Curso de Especialização	Tempo de experiência docente	Tempo que leciona no município de Fortaleza
Vânia	2001	Privada	Incompleto	23 anos	18 anos
Isabela	2004	Privada	Sim	15 anos	13 anos
Ana	2013	Privada	Sim	10 anos	10 anos
Maria	2003	Pública	Sim	17 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pelos autores – 2021.

Constatamos que apenas uma das entrevistadas, terminou o curso de Licenciatura em uma instituição pública. Percebemos ainda que somente uma docente não possui curso de especialização. Em relação ao tempo de experiência no magistério, as participantes têm entre dez e vinte três anos de experiência. Por fim, duas docentes lecionam no município de

Fortaleza (Ceará) há dez anos, uma leciona há treze anos e uma docente leciona a dezoito anos no referido município. As docentes possuem Licenciatura em Pedagogia.

Buscamos, de início, compreender que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência das professoras que participaram da pesquisa. Para Imbernón (2009, p. 12) “as mudanças da instituição educativa e a nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico científico e cultural

revistos". É importante ressaltar que podemos dizer onde a formação docente institucionalizada inicia, nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação de professores de nível médio, entre outros espaços formativos permitidos pela legislação educacional, mas as constantes mudanças nos sistemas de ensino, na sociedade, nas formas de conceber a educação, quem são os educandos, dentre outras mudanças, requer que os docentes estejam em constante aprendizado, em aprendizagem, porque "ensinar exige consciência do inacabamento" (FREIRE, 2020).

Nesse cenário, questionamos sobre as contribuições das práticas de ensino vivenciadas por docentes no contexto da formação inicial para a aprendizagem da docência. Seguem os relatos abaixo, os quais optamos em não fazer muitos recortes das falas narradas, deixando-os em modo de narrativa evidenciando a memória das docentes e suas práticas de ensino como elementos formativos e para qualificar aspectos da análise de dados:

Eu comecei no pedagógico, comecei bem cedo no pedagógico assim, no quarto pedagógico eu já comecei a ter essas experiências de sala de aula, que a gente realmente precisa, precisei muito da troca, eu sempre procurava mesmo conciliar, era meio complicado, estudando e trabalhando, mas assim... deu certo, aprendi muito também com a diretora, dona da escola, dava suporte para gente também. Na época, também ela estava fazendo a graduação dela, ela trazia muita coisa da graduação dela, que a gente estava iniciando o pedagógico, então foi um aprendizado, uma troca de experiência, me ajudou bastante. É justamente esse acesso a essas informações que a diretora na instituição de ensino trocava para gente, ela passou uma segurança muito grande e ela também era apaixonada pela profissão, pela docência, então facilitou muito essa continuidade na profissão... As crianças, até hoje eu lembro do retorno que as crianças davam, de tudo que a gente aplicava lá, as anotações, as observações que a gente fazia das crianças, o entusiasmo, que naquela época eram turmas pequenas dava para a gente trabalhar assim com bem tranquilidade [...]. (PROFESSORA VÂNIA).

Foi lá [no estágio em uma instituição particular de ensino realizado quando ainda estava na graduação]

que eu aprendi tudo assim, acho que tudo que eu sou hoje, como profissional, em relação à pontualidade, em relação à estudos, em relação a... logo no início, porque lá era muito rígido em todos os sentidos onde eu comecei... nós profissionais dessa escola, nós tínhamos até aula de etiqueta, como se portar em sala de aula, como se portar diante de um pai de um aluno, é... você tem que saber de tudo, então assim tudo isso que eu aprendi foi no início da minha carreira, e até hoje eu trago isso comigo né, essa questão de responsabilidade, muito é de mim, da minha pessoa, de ser pontual, de ser responsável, procurar sempre estar pesquisando para renovar nas suas aulas, eu sou uma professora que gosto muito de trazer coisas novas, porque atrai mais as crianças hoje, então assim na época eu acho que esses fatores me ajudaram, até hoje eu levo comigo, como ajuda. [...]. (PROFESSORA MARIA).

Sempre disseram isso para mim, que eu tinha, tinha essa vocação, que também realmente me viam mais para o lado da Educação Infantil, que eu tinha mais esse... que eu era muito moleca, muito brincalhona, tipo assim, para trabalhar com criança você tem que ser mais solta, é realmente mesmo, sentar no chão, porque uma coisa você dar aula numa faculdade, uma coisa é você dar aula no Ensino Médio, a postura que você tem como professor de fundamental II, os alunos do fundamental II você não pode ser na Educação Infantil, então assim, foi o apoio do pessoal, desse meu tio também, e eu senti que realmente estava no caminho certo, e contínuo. (PROFESSORA ISABELA).

[...] então acho que foi de grande importância para mim foi realmente eu saber, descobrir o que eu queria mesmo da minha vida, que era ser pedagoga, professora, tanto que eu não me vejo em outra área, só me vejo na Educação Infantil e a afetividade com as crianças, porque a afetividade na Educação Infantil ela é importante demais, uma criança não aprende direito se ela sente medo do professor, se ela se assusta com o professor, com a assistente que está ali do seu lado, mas se ela ver que você está com ela ali, é com carinho, é... quanto mais difícil, mais carinho você tem que dar para aquela criança e tentar conhecê-la para poder se aproximar dela, para que ela mude, então eu

acho que o principal de tudo isso foi amar realmente o que eu faço e a afetividade com as crianças, consegui superar muita coisa. (PROFESSORA ANA).

Percebemos no relato da professora Vânia que o início da docência implicou em aprendizagens relacionadas à permanência na profissão e os fatores determinantes foram a troca de aprendizado e experiência com a diretora, além da segurança que a diretora passou para ela no exercício da docência. Destacamos a fala da entrevistada no que se refere à formação docente, ela considera de grande importância aprendizagens/conhecimentos compartilhados pela diretora, que estava cursando graduação, um curso de nível superior, enquanto a entrevistada estava no quarto pedagógico que é de nível médio. Por fim, o retorno e entusiasmo das crianças em relação ao seu trabalho motivava a docente no desenvolvimento de suas funções. Para a referida docente, esse contentamento das crianças era um reconhecimento da importância do seu fazer docente, da sua ação pedagógica e profissional.

Já a professora Maria, mencionou aspectos comportamentais e de postura profissional que ela considera que um docente deve dispor, tais como: pontualidade, responsabilidade, procurar estudar e dessa forma tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças. É importante ressaltar que esse aprendizado ocorreu na ocasião de um estágio extracurricular que a professora realizou em uma instituição de ensino particular durante a graduação e que a escola “cobrava isso” dela. Isso evidencia a importância do Estágio para a formação inicial de professores, mas nem todos os discentes têm a oportunidade de realizar estágios extracurriculares.

Sobre o estágio curricular, Gatti (2014, p. 40) destaca que “[...], o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio. [...]”. Cabe destacar, com isso, que o Estágio necessita ser acompanhado por um professor, portanto, o futuro docente deverá ser orientado e conduzido por um docente responsável da instituição de Ensino Superior. Desta forma, percebemos que na perspectiva da docente entrevistada, que a experiência extracurricular vivenciada em uma escola particular contribuiu para a sua formação profissional.

No que se refere à aprendizagem da docência no contexto de aprendizagem profissional, Farias, Silva e Castro (2021, p. 30) ressaltam que:

[...] pode ser entendida como apropriação de conhecimentos - teóricos, práticos e atitudinais - próprios a uma profissão. Nesses termos, a noção de aprendizagem profissional reporta-se ao modo pelo qual um dado grupo ocupacional “torna seus” determinados conhecimentos, crenças, valores, signos, estratégias e fazeres peculiares a uma atividade profissional.

No caso dos professores, o conceito acima descrito está relacionado aos processos pelos quais aprendem a ensinar e, conseqüentemente, aprendem a ser docentes. Sendo assim, a aprendizagem da docência diz respeito a forma que o profissional se insere no contexto de aprendizagem da profissão docente (FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021).

A professora Isabela, mencionou aspectos parecidos com os elencados pelas professoras Vânia e Maria, como “o apoio do pessoal” para sentir que estava no caminho certo e aspectos comportamentais e postura para lecionar. A formação inicial do licenciando se caracteriza como um espaço de aprendizagem da docência, mas, em geral, quando começa a lecionar o professor iniciante se encontra, em geral, sem apoio (dos colegas da profissão, da gestão, por exemplo) para apreender e desenvolver, por exemplo, os momentos da ação didática. Destacamos que “o apoio do pessoal” mencionado pela docente refere-se ao apoio dos profissionais que trabalhavam na instituição de ensino que ela lecionava quando iniciou a docência, professores, gestores, auxiliares de sala e o apoio de um parente.

Ao analisarmos a fala da entrevistada Isabela, destacamos um trecho em que essa professora salientou as diferenças na postura e ação dos professores ao lecionar nas diversas etapas de ensino da Educação Básica, em que lecionar em uma turma da Educação Infantil exige posturas diferenciadas das posturas de um professor que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por exemplo. Nesse contexto, refletimos sobre a importância de os futuros docentes terem essa vivência mais relacionada e próxima com a prática pedagógica nos cursos de formação inicial docente,

pois isso implicará no desenvolvimento de sua ação pedagógica em sala de aula.

A referida docente discorreu sobre algumas características pessoais que ela tinha no início da docência e por essa razão, sempre disseram que a docente tinha vocação para ensinar. Então, a vocação nesse contexto está atrelada às características e não ao sentido de “dom” ou “missão” para exercer a docência, conceito e compreensão essa que necessita ser desmitificada, desconstituída e rompida, por ser e assumir papel desprofissionalizante.

O início de uma carreira, após a conclusão da formação inicial, é um grande desafio, pois é um momento para consolidar de fato a prática pedagógica, articulando em nossa experiência teoria e prática. Para Mariano (2006, p. 17), “todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer [...]”. O início da carreira docente é, desta forma, um momento de incertezas, de dúvidas, questionamentos, não sabemos o que nos espera na sala de aula. Mas, consideramos também que esse é um momento de satisfação, momento de concretização de sonhos planejados durante a formação inicial. A professora Ana relatou que o início da docência implicou na aprendizagem devido a ter sido um momento de descoberta para ela querer ser Pedagoga, professora. Essa descoberta está atrelada ao fato de a professora gostar e se identificar com o trabalho docente, ser afetiva com as crianças e ser apaixonada pelo que faz e por isso ela também aprendeu a lidar e a superar as dificuldades provenientes do seu trabalho.

A licenciatura necessita proporcionar aos licenciandos atividades voltadas para a prática de ensino. Frente a isso, “A fase de inserção na docência caracteriza-se, basicamente, pela passagem de estudante a professor que começa já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino” (LIMA, 2006, p. 10). Esses momentos são essenciais para a formação dos licenciandos que poderão realizar observação, planejamento, regência de sala de aula, por exemplo, que poderá propiciar uma formação docente reflexiva, crítica e ética, tendo em vista que os licenciandos terão a oportunidade de inter-relacionar. Lima (2006) ressalta também que o contato com o campo profissional é exógeno, porque os estudantes ainda não são efetivamente profissionais.

Nesse contexto, por intermédio da narrativa das professoras identificamos que experiências voltadas para a prática de ensino foram vivenciadas pelas profissionais durante a formação inicial. A seguir constam outros relatos das docentes pesquisadas:

Fiz também Estágio e metodologias, metodologias do ensino, metodologias de práticas pedagógicas. Geralmente os trabalhos eram em grupo, e a gente tinha que escolher, eram dadas sugestões, a gente tinha que escolher uma forma de apresentar os trabalhos, uma forma criativa, lúdica, como se tivesse realmente trabalhando com as crianças. A turma fosse uma turma de alunos, e a gente ia trabalhar com as crianças determinado assunto, aí a gente utilizava vários recursos, teatro, a gente apresentava em forma teatral as histórias, trabalhava a história da Chapeuzinho Vermelho. E no Estágio, no Estágio era a nossa turma e em determinado momento a gente podia fazer na turma de outro colega e tal, turma tal de outro colega, aplicar também uma dessas práticas junto aos alunos da turma e ver a reação, fazer as anotações das reações dos alunos na nossa instituição de trabalho assim... quem já trabalhava, fazia na sua instituição de trabalho, quem não trabalhava na área da educação ia para alguma Instituição de ensino. [...]. (PROFESSORA VÂNIA).

[...] teve até uma disciplina que a gente teve que fazer um planejamento e executar. Teve... só não estou lembrada direito, mas teve, teve, gente teve que fazer um planejamento e executar, só que por incrível que pareça ainda foi em dupla, foi em dupla entendeu, a gente teve até uma atividade, acho que de artes, que a gente botou... era eu e uma menina, nós duas juntas fizemos uma aula de arte. A experiência foi boa, foi boa, foi participativa, foi bem descontraída, porque às vezes a gente faz isso e nem todo mundo quer participar, e todos na sala participaram, gostaram, foi bem legal... gostei. (PROFESSORA ISABELA).

[...] eu não sei dizer, mas é sobre ludicidade, sobre o brincar, essa foi uma das coisas mais importantes, uma das coisas importantes da faculdade, foi aprender que o brincar não era assim... como eu não entendia, quando eu era assistente, eu achava que os meninos estavam brincando por brincar, então

essas disciplinas de jogos e brincadeiras, disciplinas tá entendendo, sobre ludicidade, então isso aí foi uma disciplina muito importante, porque eu aprendi que a criança está ali brincando, mas ela está aprendendo ali naquela hora daquele brincar dela, ela está aprendendo várias coisas ao mesmo tempo. (PROFESSORA ANA).

Não tinha disciplinas voltadas para a prática não, no final do curso eu fiz o Estágio... Então foi uma pequena experiência que eu tive no final do curso com essa professora, que foi um estágio, era uma cadeira de estágio, nas séries iniciais e Ensino Médio, uma coisa assim tá, eu acho que tinha até Ensino Médio também, aí foi em uma ONG, onde eu tive que preparar uma aula e dar uma aula para as crianças, foi onde chegou mais perto da prática em sala de aula, em si. Mas isso também não fiz sozinha, foi tipo uma equipe entendeu, uma equipe que planejou junto, foi uma equipe que deu a aula junta, não foi sozinha não. E também teve um outro momento que também foi no final do curso, acho que foi um Estágio também, foi um estágio, em que eu ia observar uma aula de educação inclusiva, fui observar uma aula de educação inclusiva, foi na graduação também isso, observar a aula de uma professora. (PROFESSOR MARIA).

Para Falcão e Farias (2018), ao falar de si, o participante é concebido como um ser integral e as dimensões pessoais e relativas ao trabalho se tornam indissociáveis. Percebemos que durante o curso de formação inicial a professora Vânia teve experiências práticas de ensino durante a realização de disciplinas do curso. Essas experiências foram desenvolvidas com os próprios colegas da turma. Essa vivência também foi relatada pela professora Isabela, que considerou a experiência prática na escola bastante relevante para a sua aprendizagem da docência devido a participação dos colegas de turma. Já o relato da professora Ana apontou que ela cursou disciplinas na universidade para a prática de ensino, mas não recorda exatamente em que disciplinas e mencionou a disciplina de Ludicidade, que lhe possibilitou compreender melhor o verdadeiro sentido do brincar para o desenvolvimento discente, apontando que essa experiência foi teórica.

Ressaltamos ainda a fala da professora Maria, ao relatar que as experiências práticas vivenciadas durante sua formação inicial ocorreram no final do curso, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Chama atenção o fato de a professora ter realizado Estágio no Ensino Médio (algo que era permitido antes da LBD de 1996 em cursos profissionalizantes de nível médio, em disciplinas de cunho pedagógico), que é uma etapa da Educação Básica que licenciados em Pedagogia não podem lecionar atualmente. Enfatizamos ainda o relato da docente ao compartilhar uma experiência de Estágio na Educação Especial, em que realizou apenas uma observação, sem intervenção e realização de prática de ensino. Ressaltamos o papel de os futuros docentes vivenciarem experiências práticas na escola, de forma inter-relacionada com a formação teórica que certamente terão implicações positivas quando os licenciandos iniciarem a docência. Gatti (2010, p. 54, grifo nosso) salienta que,

[...]. Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento 'da ciência' isolado do 'conhecimento pedagógico-educacional', este sempre considerado como de menor valor.

Nesse cenário, a autora aponta a importância evidenciada para situações que envolvem o exercício da docência. Acreditamos, com isso, que o conhecimento científico deve estar diretamente integrado ao conhecimento prático, à vivência, sobretudo porque "é na sala de aula que o professor aprende a ser professor" (LIMA, 2008, p. 139), bem como é nesse espaço que o professor se torna professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo evidenciamos que implicações as práticas de ensino constituídas na formação inicial ocasionaram na aprendizagem da docência de professoras que têm mais de dez anos de experiência no magistério. As práticas de ensino constituídas na formação inicial implicaram na aprendizagem da docência relacionada a aspectos de incentivo à permanência na profissão docente, bem como estão relacionadas à aprendizagem comportamental e postura profissional, que de acordo com as professoras foram importantes para o desenvolvimento profissional docente. Tais achados da pesquisa mostram a necessidade de políticas públicas de formação de professores que tenham como base e sustentação pedagógica a permanência e o fortalecimento da identidade docente, por ser a formação inicial o ponto central desse contexto e cenário de aprendizagem inicial da profissão.

Acerca das experiências voltadas para as práticas de ensino, os resultados evidenciam que essas experiências foram desenvolvidas, com maior predominância durante a formação inicial, com os próprios colegas de turma, discentes do curso de licenciatura. E quando vivenciadas no ambiente escolar, externo à instituição de Ensino Superior, eram realizadas ao final do curso, ao cursar as disciplinas de Estágio Curricular.

Os resultados desta pesquisa podem ser úteis à área da Educação, a partir da nossa discussão e de outros estudos existentes, poderão ser elencadas ações para aprimorar esses cursos, de modo que os discentes dos cursos de Licenciatura, tenham a oportunidade de vivenciar práticas de ensino fundamentadas e críticas durante a graduação, pois certamente essas vivências terão implicações para a aprendizagem da docência e no desenvolvimento desses profissionais que têm a responsabilidade de formar e promover o desenvolvimento discente enquanto cidadãos capazes de agir de forma consciente e responsável na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília – DF, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Francisco Mirtiel Moura. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. 2018. 365 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_FRANCISCO-MIRTIEL

FRANKSON-MOURA-CASTRO.pdf. Acesso em: 27 fev, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. **Cadernos de Pesquisa (UFMA)**, v. 25, p. 167, 2018. Disponível em: www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/6045. Acesso em: 20 jul. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel Moura Frankson. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. 1.ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. 104 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020. 143 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002. 86 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out - dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33 - 46, dez/jan/fev, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, p. 721 - 737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. v. 77. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: Ilma Passos Alencastro Veiga/ Cristina d'Ávila (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 1ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008, v. 1, p. 135-150.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. **História, política e memória: necessidades Humanas em Exercício Constante**. Formação e Práticas Docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007, v.1, p. 53-61.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 17-26.

PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA; Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, números 3 e 4, p. 5 - 24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008, v.1, p. 13-21.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.062](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.062)

REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Raylson Francisco Nunes de Sousa

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Especialização em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (FACEDI/UECE), raylson-sousa07@gmail.com;

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor Assistente da UECE do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Setor de Metodologia e Pesquisa em Educação, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE/PPGE. E-mail: mirtielfrankson@gmail.com;

RESUMO

A formação inicial e continuada de professores tem sido centro de discussões em pesquisas acadêmico-científicas do Brasil e muitos outros países. No que cerne o Ensino de Ciências Biológicas, observamos que as atuais propostas dessa área de ensino têm se voltado para atividades que enfoquem discussões de problemas de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, buscando integrar os conteúdos e o processo criativo para a construção do conhecimento por parte dos educandos. Está escrita prende-se, especificamente, aos construtos de discussão (teórica) sobre a formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Este estudo se propõem a análise de pesquisas, advindas de uma revisão de literatura de estudos que dedicam à discussão da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Para tanto, nossa base metodológica se atêm ao levantamento de produções acadêmicas dispostas em um acervo de periódicos acadêmicos, a *Scientific Electronic*

Library Online (SCIELO), utilizamos uma série de descritores que nos possibilitaram o ajuste no campo teórico de discussão sobre nosso objeto de estudo. Nossa investigação, abordou a análise de diversos periódicos em síntese das discussões conceituais sobre a formação inicial de professores da área de Ciências Biológicas, compreendendo a necessidade de que o Ensino de Ciências responda às necessidades de uma formação crítica e emancipatória de cidadãos. É consenso entre os trabalhos investigados que a formação inicial de professores Ciências e Biologia repercute no papel das estratégias de ensino e aprendizagem enquanto elo mediador entre o saber escolar e a realidade social do aluno. Consideramos ainda que as discussões estabelecidas aqui, refletem um esforço de colaboração para (re)pensar o processo formativo de professores da Educação Básica, que resulte na formação de um professor que, consciente e autonomamente, reconheça e assuma-se como profissional mais comprometido com a Educação, tendo condições para um enfrentamento teórico-crítico perante os desafios cotidianos do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Docente, Ensino de Ciências, Professor de Ciências, Professor de Biologia, Educação em Ciências.

INTRODUÇÃO

Desde que a preocupação com qualidade do ensino (básico) começou a ser debatida (AZEVEDO *et al*, 2012) a temática da formação inicial de professores se tornou um tema que tem sido alvo de diversos estudos, sob uma perspectiva nacional e internacional, com foco em diversos aspectos, como, processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, qualidade técnica do desenvolvimento dos docentes, práticas alusivas ao contexto real de sala de aula, entre outros (GALVÃO; BAPTISTA; REIS, 2018). Com o avanço e ganhos dessas discussões, observamos uma maior análise e necessidade de debates sobre a formação de docentes para Educação Básica em torno da articulação entre a teoria e a prática, da importância da reflexão e do papel investigativo sobre a (sua) prática na formação de professores, seja, por exemplo, inicial e/ou continuada.

A temática sobre a formação inicial e continuada de professores tem sido centro de discussões em pesquisas acadêmico-científicas do Brasil e em muitos outros países. As reverberações de incursão sobre as licenciaturas assumem um papel importantíssimo na aprendizagem de professores. No entanto, o distanciamento entre a formação inicial de professores com o seu futuro campo de atuação (instituições de ensino) pode impossibilitar os licenciandos de compreenderem as relações humanas que se constroem o dinamismo interativa e peculiaridades em cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos fundantes ao papel da escola.

Antes disso, até a década de 60, e em resquícios da década de 80 do século XX, era comum, nos modelos tradicionais de ensino na formação docente, que se acreditava que para ser um bom professor, satisfazia-se possuir o domínio (notório) do conhecimento específico (AZEVEDO *et al*, 2012.; GARCIA, 1999).

Segundo Bicudo (2003, p. 23),

É interessante observar que nos dias atuais muito se tem falado em formação de professores. É uma denominação que busca explicitar a ideia de que a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do

professor. Ou seja, tendo-se detectado, por meio de inúmeras pesquisas, a incompetência de a escola efetuar com sucesso o ensino das Letras, da Matemática, das Ciências Naturais e Humanas, das Artes, e de ir além desse ensino é realizar a educação do cidadão, o que solicita a construção de princípios éticos e a expressão de atitudes éticas no convívio com os outros no contexto de organizações político-sociais, voltou-se o olhar para o trabalho dos professores e, em seguida, para os cursos que os formam.

Nesse sentido, é compreensível que os distintos cursos de formação inicial de professores sejam situados de críticas, muitas vezes seguidas de implicações e apontamentos, “como aproximação das pesquisas acadêmicas com a sala de aula, pesquisas participantes nos quais o professor na escola se percebe como investigador da sua própria prática, reestruturações curriculares, estabelecimento de políticas governamentais, dentre outras” (CAVALCANTE, 2011, p.19). No entanto, para que se tenha uma dimensão empírica dessas teorizações, necessita haver meios de interligação entre elas, e para que ela tenha sucesso é fundamental uma forte relação dialógica entre universidade e escolas.

Diante do exposto, não é possível as universidades ensinarem a aprender a ensinar pedindo aos futuros professores que imaginem o que eles nunca viram (SJOLIE, 2014 *apud* CAVALCANTE, 2011). É preciso considerar que ensinar envolve um processo de articulação entre conhecimento e ação (CAVALCANTE, 2011) e, por isso, uma forte articulação entre escola e Universidade e todos os atores que fazem parte da formação dos futuros professores (professores supervisores nas escolas e supervisores das instituições de ensino superior).

Com isso, devemos estar olhando para o objetivo central da formação de professores, como reitera Marcelo Garcia (1999, p.26) que define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Em se tratando o processo de Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino de Biologia do Ensino

Médio, observamos, segundo Carvalho (2004), que as atuais propostas dessa área de ensino tem se proposto atividades que enfoquem discussões de problemas de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA, buscando integrar os conteúdos e o processo criativo para a construção do conhecimento por parte dos educandos. Desta forma, torna-se compreensível a formação de professores dessas disciplinas esteja em volta ao desenvolvimento e aprendizagens dessas temáticas para bom delineamento prático e formação de professores que ensinam Ciências Biológicas.

Observa-se ainda, o contexto do Ensino de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, consta na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o desencorajamento da mera transmissão passiva de conteúdo feitas em aulas expositivas, tendo a dimensão de memorização, como aspecto de medida do conhecimento dos alunos, ainda existentes em várias escolas (CARVALHO, 2004).

Com isso, o professor necessita passar a desenvolver em suas aulas a mediação das fontes de informação e principalmente, orientar as ações investigativas dos alunos, incremento aspectos de criticidade ao ensiná-los a utilizar instrumentos de pesquisa, analisar dados, contrapor informações, e outros, para que eles se percebam e percebam o ‘mundo’ a ao seu redor de forma autônoma.

Destarte, Pimenta e Lima (2010), argumentam que o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um ‘facilitador’ de seu acesso ao conhecimento. Por isso, o professor tem a potencialidade de criar um ambiente investigativo que proporcione ao estudante condições de explorar seus conhecimentos prévios, ter ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor, lapidando o conhecimento espontâneo com a finalidade de edificar o conhecimento científico (CARVALHO, 2004).

Nesse cenário, está escrita prende-se, especificamente, aos construtos de discussão (teórica) sobre a formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Para tanto, apresentamos, a seguir, algumas margens de discussão sobre a temática em foco, bem como o objetivo deste trabalho. Em seguida, apresentamos as bases teórico-metodológicas, os resultados e as considerações finais deste texto.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

As composições dos currículos nos cursos de formação de professores de Ciências Biológicas, vêm sendo pensado e debatido em diversos contextos e metodologias aplicadas por esses profissionais em sala de aula, uma vez que, Ensino de Ciências Biológicas é extremamente rico em termos, o que dificulta de certa forma a compreensão dos alunos. Competindo ao professor a (co) transposição dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, adotando novas metodologias. Por exemplo, a aplicabilidade dos conhecimentos específicos da disciplina em contextos práticos (aprendizagem por investigação¹), com ênfase em atividades experimentais, saídas de campos, uso de jogos e modelos didáticos, não apenas no tocante ao acompanhamento das mudanças dos objetivos educacionais sobre “o que” e “como” ensinar Ciências e Biologia em determinado contexto sócio-histórico, mas que também demarca a especificidade dessas disciplinas (RAMOS, TRÓPIA, OLIVEIRA, 2018).

Wardenski, *et al* (2020), em uma pesquisa realizada em um curso de Ciências Biológicas de uma universidade federal brasileira, identificaram que, de acordo com os sujeitos da pesquisa, uma das principais dificuldades encontradas durante o curso, inerente ao Ensino de Ciências, relaciona-se à estruturação curricular do curso ora em debate. Essa estruturação, não raras vezes, gera dificuldades no entendimento dos licenciandos quanto às perspectivas pedagógicas de ensino para além do conhecimento técnico/específico da área; limitando-se às “articulações entre os conteúdos apreendidos e as diferentes abordagens para seu ensino” (WARDENSKI, *et al* 2020, p. 894). Tal prerrogativa também é apontada em outros estudos (MELLO; MARTINS; PIETROCOLA, 2009.; SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2016). Nesse contexto, Carvalho

1 “[...]o processo de alfabetização científica [AC] está muito relacionado com o ensino de ciências por investigação, pois uma das formas de se trabalhar a AC dentro das escolas seria por intermédio do ensino por investigação” (SANTANA, CAPECCHI, FRANZOLIN, 2018. p.687)

e Gil-Pérez (2011), afirmam, ainda, que tal estruturação estimula a dicotomização entre conhecimentos pedagógicos e de conteúdo.

Desta forma, observa-se nos trabalhos de Schön (1995), bem como nos de Tardif (2002; 2005), a estadia em que se situam as margens de continuidade dos currículos de formação de professores, onde se encontram entre as produções que têm reservado significativos esforços no resgate da importância atribuída à dimensão da prática propostas de ensino de CTSA, considerada por esses autores como subestimada em relação à teoria nas discussões sobre a formação e o trabalho docente.

Pauta-se também nessa discussão, as perspectivas de ensino de formação inicial docente – marcado na atualidade na (e pela) valorização da dimensão prática do Ensino de Ciências – reverberando a importância do espaço da Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de ciências (CASSAB, 2015). Concebida como um espaço fronteiro, “no qual o diálogo e a articulação entre os conhecimentos científicos, educacionais e os saberes da prática docente se instituem tão significativamente, são muitas as vozes que defendem a sua valorização e a produção sistemática de maiores investigações” (CASSAB, 2015, p.3).

Para Imbernón (2002), concerne que a formação docente perpassa toda trajetória formativa do ser humano como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos específicos de aperfeiçoamento e abrange questões relativas ao salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

O estudo Scheid, Ferrari e Delizoicov (2016) sobre as concepções de professores de Ciências denotam que, em geral, as pesquisas sobre as concepções da natureza das ciências de estudantes e professores assumiam que o comportamento do professor no desenvolvimento do ensino seria influenciado diretamente pelas suas concepções constituídas em suas trajetórias formativas, anunciando, pois, que diversas situações apresentam uma visão de ciência socialmente neutra e descontextualizada, bem como resquícios de concepção elitista, na qual o conhecimento científico é visto como obra de gênios isolados, esquecendo-se a natureza cooperativa do trabalho científico (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2016).

É notório, portanto, que a forma como os professores, em específico os de Ciências Biológicas, aprendem sobre o campo delimitado de conhecimento e a maneira como repassam, didaticamente, esses conhecimentos, reverberam em suas próprias práticas de ensino. Quando as atuais tendências de ensino das disciplinas de Ciências Biológicas, observa-se a tentativa de fazer com que o aluno observe, pesquise em diversas fontes, questione e registre para aprender, sobre os conhecimentos científicos que os auxiliaram na tomada de decisões socioeconômicas de sua realidade social (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011).

Destarte, considerando as bases teóricas de discussão apresentadas até aqui, e entendendo a natureza (complexa) das Ciências Biológicas, o que torna seu ensino em vias dificultosas de aprendizagem, este estudo exploratório se propõe a análise de pesquisas, advindas de uma revisão de literatura de estudos que dedicam à discussão da formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

METODOLOGIA

As vias metodológicas dessa comunicação se configuram em um estudo teórico numa perspectiva crítica, em que desenvolvemos uma pesquisa exploratória de revisão de literatura, centrada na produção científica publicada em uma plataforma de periódicos acadêmicos, a saber a *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*². A escolha da plataforma se dá pelo grau de influência na diversidade de material acolhido pela mesma. Considerando sua relevância em fornecer acesso às informações científicas nacionais e internacionais às universidades de todo País e, por consequência, auxiliar no aumento da produção científica nacional e no crescimento da inserção do Brasil na produção científica exterior. A referida plataforma, *SciELO*, tem sua virtude enquanto, sendo, a principal biblioteca digital da América Latina e, também, programa de comunicação científica. E tem como objetivo principal, aumentar de forma sustentável a visibilidade dos periódicos de qualidade e realizado por meio da publicação digital online em acesso aberto. Um fator essencial

² <https://www.scielo.org/>

nesta realização são os ganhos com inovações metodológicas e também tecnológicas.

Por meio das leituras, foi elaborado fichamentos que permitiram direcionar as discussões para a organização do texto, no qual inicialmente fazemos considerações gerais sobre a formação de professores e, em seguida, traçamos uma breve trajetória dessa formação no Brasil até os dias atuais, apontando algumas perspectivas formativas.

Buscando a análise das pesquisas que discutem em seu contexto, a temática formação inicial de professores de Ciências Biológicas, foi pensado nos seguintes descritores para compor os critérios de busca e análise: “formação inicial” e “Ciências Biológicas”. Com isso, ao inserir o termo de busca “formação inicial” com aspas, obteve-se o resultado amostral de 728 periódicos relacionados ao termo de busca. A fim de refinarmos os resultados mais especificamente aos objetivos desta pesquisa, foi necessário a utilização do booleanos *AND*, para integrar os achados a formação específica de professores Ciências Biológicas, foi inserido também o termo de busca “Ciências Biológicas” para refinar os materiais de análise. Após a utilização do booleanos *AND* a plataforma apresentou um quantitativo de 14 periódicos. Com essa última amostra, relativamente pequena, foi realizada a leitura dos títulos e resumos a fim de verificar se os mesmos condiziam com os propósitos de análise da pesquisa e para compor nosso *lócus* de análise.

Com efeito, foram atribuídos critérios, tanto de inclusão como não inclusão. Como critérios de inclusão, utilizou-se a seguinte forma: a) trabalhos nos formatos de artigo, com texto integral disponível em formato eletrônico e gratuito; b) trabalhos que abordam especificamente sobre a temática formação inicial de professores de Ciências Biológicas; c) trabalhos publicados no período entre 2015 a setembro de 2021. Ademais, aplicaram-se os critérios de exclusão a seguir: a) trabalhos de revisão da literatura; b) trabalhos que se apresentaram duplicados; c) trabalhos que não especificamente sobre a temática formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Após a análise dos títulos e resumos, constatou-se que apenas 10 da amostra referida anteriormente, condiziam com os aspectos de discussão sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

É importante destacar o caráter preliminar e exploratório do estudo em tela, e que se tem a noção de um estudo mais aprofundado, que será realizada futuramente em outras plataformas de buscas, procurando outras bases de dados de pesquisas para compor nosso quadro teórico de análise e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo de Brando e Caldeira (2009) parte das perspectivas da atuação profissional de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo. Desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, os autores investigam as expectativas desses graduandos em relação ao curso que frequentam e qual identidade construíram como parte do imaginário que compõe o núcleo de formação deles. Com isso, os autores verificaram que o curso de licenciatura pesquisado pouco contribuiu para a construção de uma identificação dos alunos com a profissão de professor de Ciências Biológicas em suas bases iniciais de formação, e que apesar de constituir-se em um curso de formação para tal, se acentua a construção da imagem do cientista-pesquisador nas áreas básicas do curso de Ciências Biológicas.

Outro estudo, que também parte das premissas de constituição da identidade profissional docente, no desenvolvimento do curso inicial de formação, é o dos autores Mellini e Ovigli (2020), em que sua pesquisa apresenta um estudo acerca da constituição da identidade profissional de professores de Biologia que estão em início de carreira. Utilizando de entrevistas semiestruturadas com quatro professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública (federal), os autores analisaram as concepções desses docentes sobre seu processo de formação inicial e como isso reverberou em suas constituições identitárias da docência.

Ao buscar compreender como a identidade profissional docente é construída a partir das relações sociais e que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno, logo nos primeiros anos da faculdade, e em seguir a carreira docente ou não. Os autores concluem que mediante a pesquisa com os sujeitos investigados, foi “possível observar que a

identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno em seguir a carreira docente logo nos primeiros anos do curso de graduação ou não, de acordo com as falas dos participantes” (MELLINI; OVIGLI, 2020, p.18).

De fato, observa-se que a formação inicial acadêmica possui grande influência na constituição da identidade docente: nos cursos superiores garante-se a formação do professor, mas não garante que ele se torne professor (GARCIA, 1999; IMBÉRNON, 2004). Ou seja, a formação inicial não consegue elaborar a identidade do profissional isoladamente, esta identidade está em constante reestruturação e será constituída pela formação inicial, pela formação continuada e também pela prática – além das vivências do indivíduo antes de iniciar sua formação específica.

Tardif (2002; 2005) reforça essa concepção quando menciona que é durante o processo de formação que o futuro profissional começa a constituir os saberes referentes sua profissão, porém, as aprendizagens advindas dela não se encerra na formação inicial. A conjunção entre formação inicial, inserção profissional e seu desenvolvimento proporcionam condições para os desdobramentos e o aprimoramento dos saberes relativos ao próprio local de trabalho (TARDIF, 2002; 2005)

As pesquisas de Justina, *et al* (2010), Justina, Meglhioratti, Caldeira (2012), e Gastal, Avanzi (2015), bem como o trabalho mais recente de Paniago *et al* (2020), partem da discussão e conjunturas de como alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas concebem a pesquisa em Ensino de Ciências. Nesse sentido, observamos certa concordância entre os trabalhos analisados, quando ao processo do ensino de Ciências Biológicas, que deve estimular a formação do professor-pesquisador nas disposições dos conhecimentos inerentes ao aprendizado docente decorrido ainda em formação inicial. Em outras palavras, o decurso da formação inicial desses professores necessita além de formá-los para ensino de conhecimentos específicos de sua área de ensino, também requer garantir meios de que estes profissionais consigam vislumbrar a pesquisa (ato de pesquisar) em suas práticas docentes.

Corroborando com a ideia acima mencionada, Moreira (2004), e outros (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011.; MELLO; MARTINS; PIETROCOLA, 2009.; SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2016.)

afirmam que a pesquisa em Ensino de Ciências necessita estar expressa no currículo de formação inicial como uma disciplina específica, cuja ênfase esteja direcionada à análise crítica do conhecimento produzido pela investigação em Ensino de Ciências, devendo ser ministrada por um professor investigador da área. Para além disso, é comum a menção de aspectos difíceis na formação e no ensino dos conteúdos específicos da área de Ciências Biológicas. No tocante ao contexto da formação inicial de professores de Ciências e Biologia, esses elementos laboriosos se devem “tanto à complexidade dos conceitos que essa área comporta quanto à forma de os professores conceberem, organizarem e desenvolverem o ensino” (JUSTINA; MEGLHIORATTI; CALDEIRA (2012, p.71)

Tais dificuldades são discutidas com mais ênfase no trabalho de Ceschim, Ganiko-Dutra e Caldeira (2020), em que se busca o entendimento de jovens professores em formação, sobre os percalços do ensino didáticos dos conhecimentos específicos de Ciências e Biologia. Foi identificado pelos autores da pesquisa um conjunto de variáveis dificultadoras da articulação didática, epistemológica, linguística e cognitiva na formação inicial de professores em Ciências Biológicas e que resultam na não compreensão da Biologia como ciência e suas inter-relações. Nesse sentido, devemos ter a percepção do limiar entre aquilo que o professor sabe e o como ele transpassa esse saber, sem muita disparidade, com forme exemplificado em Pereira (2000, p. 59), quando denota que a desarticulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas é “uma clara separação entre o quê e o como ensinar”, com propostas de formação pautadas no modelo da racionalidade técnica, desconsiderando as especificidades e a complexidade da prática docente.

Destarte, observamos outro conjunto de aspectos subjetivos representados na formação de professores de Ciências Biológicas durante sua formação inicial, no trabalho de Tolentino e Russo (2014), em o artigo analisa as Representações Sociais (RS) construídas no cotidiano da formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Nos construtos da pesquisa, observou-se que o núcleo central da RS de biólogo mostrou-se homogêneo em torno do elemento *pesquisador*. A representação de professor, mais abstrata e heterogênea, se estrutura em torno dos elementos *educador* e

conhecimento (TOLENTINO; RUSSO, 2014). As concepções e saberes sobre a docência se apresentam, segundo os autores, como construções arraigadas na trajetória escolar e na área de conhecimento sem alterar-se significativamente durante a formação inicial.

Vias de aprendizagens sobre a docência e seus respectivos saberes práticos da profissão também foi observado no trabalho de Guerta e Camargo (2015), cuja pretensão foi evidenciar as preocupações em entender sobre os saberes envolvidos na prática docente, bem como os processos de desenvolvimento desses conhecimentos. A pesquisa realizada com alunos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de estágio curricular obrigatório, no qual as práticas formativas configuraram uma comunidade de aprendizagem. Foram investigados os diferentes tipos de conhecimentos docentes e em quais ambientes de aprendizagem sua aquisição foi favorecida durante o período de estágio. As potencialidades do estágio supervisionado como período de intensa aprendizagem docente, bem como algumas dificuldades e sugestões, são discutidas.

No trabalho de Silva e Estevinho (2021), buscou-se analisar modos de funcionamento da Prática como Componente Curricular (PCC) de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. O estudo qualitativo empregou diferentes metodologias e técnicas para produção de dados como: acompanhamento de aulas, encontros para discussões, elaboração e divulgação de material didático, análise de Projeto Pedagógico, planos de ensino, propostas e relatórios acerca da PCC e currículos dos formadores.

As referidas autoras destacam que a prática pedagógica dos futuros docentes submetida a diversas circunstâncias durante a formação inicial que influenciarão em seu discurso pedagógico na Educação Básica, e evidenciam o sentido de instrumentalização técnica e saberes da profissão, cuja organicidade ratifica a dicotomia teoria-prática, não privilegia a abordagem interdisciplinar e cria hierarquias entre as formas de conhecimento. Remontam ainda, que a fundamentação do Ensino de Ciências Biológicas, guiada no ensino pautado pela aquisição de competências enseja relativa autonomia às instituições formadoras, atestando à prática como "Componente Curricular, enquanto dimensão formativa, ainda causa estranhezas,

incompreensões e subversões quando da sua organicidade e efetividade na formação de professores” (SILVA; ESTEVINHO, 2021).

Destarte, refletindo sobre a profissão docente, Tardif (2002) toma por base o conceito de trabalho de Marx, ou seja, uma prática que provoca transformações reais não só no objeto ou situação de trabalho, mas também no trabalhador. Partindo dessa premissa, em consonância com Tardif (2002), os autores Azevedo *et al.*, (2012), afirmam que a identidade do professor é modificada durante a práxis, tendo em vista que ideias, funções e interesses da profissão vão se tornando parte de sua identidade. Tal noção estaria diretamente relacionada com epistemologias do trabalho do professor que age em função de certas concepções sobre sua própria ação e sobre as finalidades e consequências dessas ações (TARDIF, 2002). Dessa forma, não diferencia a formação dada ao curso de Ciências Biológicas a outras licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou a análise de diversos periódicos em síntese das discussões conceituais sobre a formação inicial de professores da área de Ciências Biológicas, compreendendo a necessidade de que o Ensino de Ciências responda às necessidades de formação crítica e emancipatória de cidadãos. É consenso entre os trabalhos investigados que a formação inicial de professores Ciências Biológicas repercute no papel das estratégias de ensino e aprendizagem enquanto elo mediador entre o saber escolar e a realidade social do aluno.

Com isso, ressaltamos que as aprendizagens docentes constituídas nessa etapa de formação se desenvolvem em processos resultantes dos aspectos de vivências sobre a profissão, mas que não se restringem unicamente a essa etapa. Com isso, o olhar sobre a profissão, tem-se a reflexão centrada na prática um papel fundamental no trabalho que realizam (prático). Espera-se, assim, que a formação inicial contribua para aprendizagem continuada, fundamentada em investigações sobre a própria prática docente. No entanto, são precisos estudos para percebermos a sustentabilidade das aprendizagens realizadas, conforme evidenciam os estudos dos teóricos pesquisados.

Destarte, observando a progressão dos delineamentos dos objetivos e finalidades da formação de professores, é de se notar a busca pelo fortalecimento das relações entre a teoria e prática, onde vemos que os estudos apontam que, durante a sua formação inicial, é desejável que os programas (em cada universidade) de formação incluam uma estreita ligação entre a universidade e a escola de Educação Básica. É na escola onde os futuros professores têm contato com o real contexto da sala de aula, com os alunos, com suas dificuldades e aprendizagens, bem como com outros professores e outros atores envolvidos no processo educativo, tais como funcionários, coordenação pedagógica e outros elementos que compõem a instituição escolar, em vias de articular teoria e prática, via práxis.

Por fim, ressaltamos que as discussões estabelecidas refletem um esforço de colaboração para (re)pensar o processo formativo de professores da Educação Básica, que resulte na formação de um professor que, consciente e autonomamente, reconheça e assumase como profissional mais comprometido com a educação, tendo condições para um enfrentamento crítico perante os desafios cotidianos do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4861/4819>. Acesso em: nov.2021.

BICUDO, M. A. V. (org.). **Formação de professores?** Da incerteza a compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 160p.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 15, p. 155-173, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000100010>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: dez. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de. Critérios estruturantes para o ensino das Ciências. *In*: _____ (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p.1-17.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127p.

CASSAB, M. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: a prática de ensino na escola como espaço formativo para a reflexão crítica. **Ciência em tela**, v. 8. n. 2015. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0801es01.pdf>. Acesso em: nov.2021.

CAVALCANTE, N. I. S. Formação inicial do professor de matemática: a (in)visibilidade dos saberes docentes. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/1966>. Acesso em: jun.2022.

CESCHIM, B.; GANIKO-DUTRA, M.; CALDEIRA, A. M. A. Relação Pensamento-Linguagem e as Distorções Conceituais no Ensino de Biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200068>. Acesso em: dez. 2021.

WARDENSKI, R. MACEDO, M.; GOMES, M. M.; FERREIRA, R.; GIANNELLA, TAIS. Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas Mediada por Narrativas Digitais: Uma Pesquisa Baseada em Design. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 887-917, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686r-bpec2020u887917>. Acesso em: dez. 2021.

DE MELLO, T. Forato Cyrino; MARTINS, R.; PIETROCOLA, M. A natureza da ciência na escola básica: enfrentando obstáculos na construção de narrativas históricas. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación**

y **experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3241-3245, 2009. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294641>. Acesso em: dez. 2021.

GALVÃO, Cecília; BAPTISTA, Mónica; REIS, Pedro. Formação inicial de professores de ciências do 3º ciclo e secundário: o exemplo da Universidade de Lisboa. **In.** Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha, p. 199-215, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>. Acesso em: dez. 2021.

GUERTA, Rafael Soave; CAMARGO, Cristiane Cordeiro de. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 605-621, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030006>. Acesso em Dez. 2021.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUSTINA, L. A. D.; SCHNEIDER, E. M.; FERRAZ, D. F.; DA SILVA MIGUEL, K.; MEGLHIORATTI, F. A. A percepção de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas sobre a pesquisa na área de Ensino de Ciências. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 5, n. 2, p. 20-31, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273319421003>. Acesso em: dez. 2021.

JUSTINA, L. A. D.; MEGLHIORATTI, F. A.; CALDEIRA, A. M. A. A (re) construção de conceitos biológicos na formação inicial de professores e proposição de um modelo explicativo para a relação genótipo e

fenótipo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 14, n. 3, p. 65-84, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140305>. Acesso em: dez. 2021.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>. Acesso em Dez. 2021.

OLIVEIRA, Elaine Toná.; ZANATTA, Shalimar Calegari.; ROYER, Marcia Regina.; LORO, Alexandre Paulo. O PIBID e a Formação Inicial de Professores: uma experiência na Elaboração de Roteiros de Atividades Pedagógicas. *e-Mosaicos*, v. 9, n. 22, p. 188-202, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.47233>. Acesso em: out/2021.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G.; CUNHA, F. S. R.; SALES, P. A. D. S.; SOUZA, C. J. D. Quando as Práticas da Formação Inicial se Aproximam na e pela Pesquisa do Contexto de Trabalho dos Futuros Professores. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200047>. Acesso em: dez. 2021.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, M.B.; TRÓPIA, G. OLIVEIRA, M. C. A (Org.). **Práticas diferenciadas em ensino e biológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 173.

SANTANA, R.; CAPECCHI, M. C. V. M.; FRANZOLIN, F. O ensino de ciências por investigação nos anos iniciais: possibilidades na implementação de atividades investigativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 3, p. 686-710, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_9_ex1245.pdf. Acesso em: out/2021.

SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. Concepções sobre a natureza da ciência num curso de ciências biológicas: imagens que dificultam a educação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 2, p. 157-181, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/470>. Acesso em: out/2021.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professional think in action**. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

SILVA, L. M.; ESTEVINHO, L. F. D. (Re)Contextos da Prática como Componente Curricular: formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210015>. Acesso em: dez. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOLENTINO, P. C.; ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, p. 15-34, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160301>. Acesso em: dez. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.063](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.063)

COMUNIDADES APRENDENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA CIPED EM MIRACEMA DO TOCANTINS

Brigitte Ursula Stach-Haertel

Doutora em Educação pela USP. Professora titular da Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus de Miracema, Colegiado de Pedagogia, brigitte.haertel@mail.uft.edu.br

Maria Julia Pires Casagrande

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus de Miracema, majucs13csagrande@gmail.com

Regiane Alves dos Santos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus de Miracema, regiane.alves@mail.uft.edu.br

RESUMO

A presente discussão apresenta relato de experiência de acadêmicos da Graduação em Pedagogia, monitores de programa institucional de inovação pedagógica, implantado entre os meses de maio a dezembro de 2021, pela Universidade Federal do Tocantins em seu campus de Miracema. O programa institucional previa a implantação de praticamente cinquenta programas distribuídos entre os seus quatro campi no intuito de democratizar o acesso às ferramentas da tecnologia digital durante a pandemia. Este relato de experiência tem sua fundamentação teórica pautada pelas discussões das metodologias ativas de aprendizagem complementada por análise documental qualitativa a partir dos resultados obtidos por pesquisa de satisfação dos acadêmicos atendidos incluindo suas sugestões de melhoria do programa e do curso. Tem como eixo o conceito das comunidades aprendentes que

se constituem a partir das interações, reciprocidades e trocas de saberes e experiências entre pessoas que se dispõe a ressignificar o sentido atribuído a seu conhecimento acumulado e sua visão de mundo. Seu objetivo central é detalhar a constituição da “comunidade de inovação pedagógica” na formação de professores validando a monitoria na democratização de acesso e domínio de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação enquanto expediente da aprendizagem significativa. Como objetivos específicos definiram-se três questões complementares: 1. Qual a percepção dos acadêmicos a respeito da monitoria sustentada pelas TDICs? 2. É possível afirmar que as mediações do programa favoreceram a aprendizagem significativa dos alunos atendidos? 3. Que melhorias sugeriram ao programa os acadêmicos que buscaram atendimento dos monitores de PIIP? Evidenciou-se no período a preferência de atendimento pelo canal de Whatsapp o que gerou demandas desafiadoras à organização do tempo da CIPed ou, em outras palavras, a comunidade de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Tecnologias digitais da informação e comunicação. Metodologias ativas. Comunidades aprendentes.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.064](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.064)

CARTOGRAFIA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gabriela Fernanda do Carmo

Graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Língua Portuguesa. Professora da Educação Básica. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Palmas, gabrielagajoto@mail.uft.edu.br;

Danila Salazar de Vasconcelos

Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema do Tocantins salazar.danila@mail.uft.edu.br;

Natally Cristini Jacoby

Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema do Tocantins natally.jacoby@mail.uft.edu.br;

Rayra Barbosa de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema do Tocantins rayra.barbosa@mail.uft.edu.br.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar os relatos das experiências vivenciadas pelos monitores da segunda edição do Projeto de Inovação Pedagógica (PIP), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do curso de Pedagogia, no Campus de Miracema, tem como título “Cartografia de Inovação Pedagógica: Mapeamento da cultura institucional, traduzida em suas práticas didático-pedagógicas por meio da cartografia do-discente”, que tem como objetivo delinear cartografia do-discente visando articular tendências centrais ao processo de ensino e aprendizagem que impactem diretamente a qualidade da formação dos futuros profissionais formados pelo curso de Pedagogia. A partir das experiências vivenciadas durante o projeto, serão apresentadas as

ações desenvolvidas através da monitoria, refletindo sobre as demandas identificadas por meio dos atendimentos realizados, disseminando o conhecimento aos acadêmicos, por meio da produção de materiais de natureza virtual, bem como por meio de oficinas que contribuam com a produção do conhecimento dos acadêmicos, com conteúdos pertinentes a educação e as práticas de ensino, as quais serão replicadas nos espaços escolares. Dessa forma, possibilita articular a teoria e a prática, obtendo assim, um maior aproveitamento dos espaços disponibilizados dentro do curso de Pedagogia para a formação acadêmica, bem como a integração intercurso implantando a transdisciplinaridade, promovendo a constante busca pelo conhecimento na formação de professores.

Palavras-chave: Inovação pedagógica, Formação de professores, Cartografia das práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação superior é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9.394/96 no Capítulo IV – Da Educação Superior, do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, da LDB. Nesse capítulo, a LDB traça as principais normas referentes à estrutura e à funcionalidade da educação superior no Brasil. Assim, concluir o curso de graduação em Pedagogia é fazer cumprir o que é garantido por esta lei.

Outra garantia concedida pela LDB 9.394/96 é a formação de professores, expressa em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2018, p. 41).

Desta forma, o espaço acadêmico proporciona uma formação que capacite o profissional da educação, neste caso, o pedagogo, para estar apto para lecionar na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, contudo este profissional precisa acompanhar as transformações da realidade e da escola de acordo o seu local. É com esta perspectiva de acompanhar a contemporaneidade que a inovação pedagógica vem contribuir com a formação dos professores, por meio das experiências vivenciadas pelos(as) monitores(as) do PIP-2022.

Este artigo tem com objetivo geral abordar os relatos das experiências vivenciadas pelos monitores da segunda edição do Projeto de Inovação Pedagógica (PIP), seguido dos seguintes objetivos específicos: Compreender como a inovação pedagógica contribui na formação acadêmica dos futuros pedagogos; Identificar a importância da inovação pedagógica na formação de professores; Mapear as experiências vivenciadas pelos monitores do PIP na edição de 2022. Tais objetivos ajudaram a responder a seguinte problemática: “Quais as contribuições que a monitoria do PIP traz para a formação de professores?”. Desta forma, faz-se necessário um percurso de leitura, interpretação e reflexão de conceitos

abordados por renomados autores, explorando as experiências compartilhadas pelos(as) monitores(as).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), discorre sobre o professor da Educação Básica em quatro metas: Meta 15 – Formação de Professores; Meta 16 – Formação Continuada e Pós-graduação de Professores; Meta 17 – Valorização do Professor; e, Meta 18 – Plano de Carreira Docente. Fica evidente um expressivo número de metas voltadas ao professor, o qual é tido como principal responsável pelo processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Nossas reflexões serão pautadas na Meta 15.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p.78)

Assim, a formação de professores, no PNE – 2014-2024, é assegurada a todos os professores da educação básica, ou seja, todos os profissionais da educação precisam possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A formação docente acontece no seio da Universidade, por meio dos cursos de licenciatura e vários são os desafios desta formação, pois a contemporaneidade e a tecnologia exigem dos profissionais inovação no contexto educacional. Nas últimas décadas, no Brasil, há muitos debates que norteiam a formação docente, justamente para atender as demandas da contemporaneidade. Muitos são os autores que se debruçam nesta temática, trazendo a discussão e a reflexão que permei um caminho de sucesso para os futuros profissionais da educação.

A rapidez de informações que a tecnologia dissemina no cotidiano das pessoas, tem trazido a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de tais informações e conhecimento, acarretando ao professor um movimento de aprender, inventar, reinventar e lidar

com as novas demandas, que na maioria das vezes lhe é desconhecida, trazendo consigo desafios. Neste sentido é relevante salientar a importância social do profissional de educação.

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Para Nóvoa (1992, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Assim, as formações docentes devem garantir espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, para que os professores partam de suas histórias pessoais de vida, de sua subjetividade para formar a sua identidade profissional.

Seguindo as ideias de Nóvoa (1992), formar um professor é formar um profissional da educação, fazendo alusão a necessidade da sua atuação docente ser vista como uma profissão, sendo reconhecida e valorizada, tanto pela qualidade do ensino que ele oferta, quanto pelos recursos e investimentos.

Para Libâneo (2004, p.189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”. Neste sentido, a formação é conduzida por saberes de ordem teórica e prática que dará ao docente a habilitação de exercer a sua docência com amparo em práticas de vivências. Assim, necessita-se que o profissional seja reflexivo, considerando as demandas da atuação docente, bem como a função social da escola.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e

sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Dessa forma, o professor reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas mantém uma interação com alunos, professores e toda comunidade escolar, sendo capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica, para que assim, possa ter uma atuação docente exitosa. Neste momento, será capaz de adequar as metodologias e práticas de acordo a sua realidade, levando em consideração as necessidades dos estudantes.

Schön (1992) propõe a formação de professores baseada na reflexão sobre a prática. Sua teoria para a formação de um professor reflexivo divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação está relacionada a reflexão do profissional em relação ao modo como ele transmite em sua prática. Ao exercitar esta prática, o professor poderá elaborar novas estratégias de atuação pedagógica, ajustando-se de acordo a sua realidade. Já a reflexão sobre a ação, está estritamente direta com a ação presente, momento em que o professor realiza uma retrospectiva mental da ação para analisá-la, tendo um olhar posterior sobre o que aconteceu e como ele agiu. A reflexão sobre a reflexão na ação é a projeção no futuro com novas práticas, momento em que o professor desenvolverá novas metodologias, novas formas de pensar e agir de acordo os problemas enfrentados.

A formação inicial é o espaço separado ao docente, o qual será preparado para efetivar a sua prática educativa, por isso é muito importante uma formação sólida, para que ele possa refletir sobre os conhecimentos adquiridos e utilizá-los em sua prática pedagógica, ou seja, para que não se distancie teoria de prática. Tal formação deve dar suporte ao professor para que no momento em que ele se deparar com problemas no processo de ensino aprendizagem

ele consiga encontrar soluções que estejam alicerçadas nas bases teóricas estudadas.

Segundo o dicionário Houaiss (2004), inovação significa: 1. *Concepção, proposição e/ou realização de algo novo, manutenção;* 2. *Coisa nova; novidade.* Dessa forma, a inovação em educação é uma das exigências prioritárias no que concerne a construção da aprendizagem em nossa contemporaneidade. A inovação em educação é uma atitude intencionada e voluntária de mudar para algo novo, ou uma reformulação e/ou combinação de práticas antigas, proporcionando experiências com mais valor do que se tem experienciado.

“[...]podemos considerar inovação em educação como a tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento, a partir da análise e reflexão envolvidas no processo nas esferas administrativas e pedagógicas, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, verificando avaliativamente as efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as respostas esperadas.” (TEIXEIRA, 2010, p. 07)

A inovação pedagógica surge com a proposta de aperfeiçoar o aprendizado oferecido dentro das universidades e centros de ensino, como cita Carvalho (2016, p. 41), “Ser uma escola inovadora significa assumir as rupturas paradigmáticas prescritas na prática pedagógica inovadora que é formar cidadãos de forma integral, capazes de aprimorar-se de conhecimentos para projetar-se e se assumir na vida”.

Dessa forma, a inovação pedagógica poderá gerar cada vez mais uma troca de experiências entre os discentes, futuros pedagogos, e os docentes do curso de pedagogia do campus de Miracema, por meio do Programa de Inovação Pedagógica (PIP), onde os participantes adquirem novas experiências que irão contribuir de forma valorosa para a vida acadêmica e profissional.

Segundo Carvalho:

A formação e o desenvolvimento profissional docente ainda se destacam quando contribuem para a construção e a reconstrução de sua identidade profissional. São identidades constituídas no âmbito individual e coletivo, na dinâmica entre o sujeito e sua relação com as novas demandas que lhes são impostos e com o grupo profissional [...]. (CARVALHO, 2016, p.46).

Deste modo, as interações entre o grupo e mediações com o público externo ao do programa, proporcionam crescimento e novos aprendizados aos monitores, futuros pedagogos.

Ao buscar incluir métodos e meios que contribuam para as inovações pedagógicas, modernizando as atividades, incluindo novos recursos digitais, a prática pedagógica do professor será mais eficiente e diligente, como aborda Carvalho:

Na concepção tradicional a Inovação é entendida como modificações acidentais, seja mais afetar a essência das finalidades dos métodos educativos. Contrariamente a esse entendimento, para a concepção moderna a essência da Inovação está na alteração dos métodos. A concepção analítica entende a Inovação como o uso de outros meios que se adequam aos meios mais convencionais. **Na concepção dialética Inovar é um processo de mudança social.** (CARVALHO, 2016, p. 58, grifos nossos).

A mudança acontecerá não somente nas atividades laborais acadêmicas, como também na pessoa a qual está em busca da inovação, a qual transforma, mesmo que inconscientemente, as pessoas que estão ao redor dela, pois cada atividade expressada deixa uma marca, transformando-a.

Pensar em mudança pressupõe o modo de atribuir sentido à prática, a tomada de decisão diante da permanência ou não de uma situação atual. Vai além de uma organização social e condutas, pois envolve acima de tudo modificação de mentalidade 'interior' instalada antes no pensamento e comportamento [...] nos seus modos de agir e de pensar. **Essa mudança está associada a um componente explícito ou oculto ideológico, cognitivo, ético e afetivo, porque a Inovação apela para a subjetividade do sujeito e**

para o desenvolvimento da sua individualidade igual o modo como as relações teóricas e práticas inerentes à ação educativa. (CARVALHO, 2016, p. 66, grifos nossos)

Nesta segunda edição, o Programa de Inovação Pedagógica (PIP) busca traduzir e relatar as incógnitas relacionadas a inovação pedagógica, no curso de pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema.

[...] as inovações são identificadas quando o professor tem a capacidade de 'mergulhar' para projetar e organizar o seu projeto. [...] Uma atividade inovadora requer esse pressuposto - um perfil profissional com atitude inovadora, que se integra, planeje, investiga, age com profundidade, pois não é um mero executor nem um mero aplicador de uma ferramenta. (CARVALHO, 2016, p. 69)

O Programa de Inovação Pedagógica procura fazer o mapeamento das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, que podem estar relacionadas a uma má formação na educação básica, devido a poucos estímulos a novos conhecimentos.

Inovar na prática educativa existe conhecimento e suscita esforços. Não se inova sem conhecimento. **Inovar exige agir com criatividade nas práticas pedagógicas, onde as motivações estão intrínsecas ao professor**, na compreensão que ele tem sobre a natureza e ao sentido atribuído à inovação. (CARVALHO, 2016, p. 67, grifos nossos)

A falta de estímulos pode acontecer fora dos ambientes educacionais, gerando futuramente uma escassez de tempo, como organização de um cronograma de estudos, podendo ser, também, por outros trabalhos simultâneos a graduação, ou até mesmo pouco incentivo da academia para que os discentes permaneçam no curso.

Segundo Carvalho,

Na educação, o interesse pela inovação surge na área do planejamento dos sistemas educativos, com um conjunto de mudanças planejadas e sistematizadas, concebidas na formulação de políticas de programas

educacionais, as inovações pensadas para a escola voltam-se ao sistema escolar, indicando na sua gestão e em seu aspecto organizacionais, ao passo que, quando se volta ao ensino, buscam se mudar aspectos pedagógicos curriculares final. (CARVALHO, 2016, p. 51)

Portanto, é coerente que as instituições de ensino, por meio dos discentes, pesquisadores, coordenadores, estejam atentas as novidades e buscando sempre aperfeiçoamento das suas áreas de pesquisa, como destaca Carvalho: “inovação não é necessariamente criar o inédito, mas a capacidade de reinventar o antigo.” (CARVALHO, 2016, p.50 *apud* MÁRIO SÉRGIO CORTELLA), para que as inovações pedagógicas alcancem cada vez mais áreas e transformem mais centros de educação.

Tendo em vista a importância da pesquisa sobre as inovações pedagógicas, tanto para a formação do profissional, com para os centros de ensino, os resultados alcançados por meio de atividades inovadoras, apresentam a potencialização do conhecimento dos estudantes, pois estes envolvem mais com as atividades que instigam a busca pelo conhecimento.

Inovação educacional pode ser entendida como a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica dos processos [...] a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sociocultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios. (SILVA e BASTOS. 2016, p. 7)

Dessa forma, por meio da inovação pedagógica, percebe-se melhorias na estruturação social, fortalecendo as participações dos discentes ativamente, o que contribui com o seu conhecimento, como também com o fortalecimento do curso, em nosso caso, o de Pedagogia. Assim, faz-se necessário a busca por novos conhecimentos, podendo utilizar-se da pesquisa científica, o que ampliará o leque de conhecimento de toda universidade.

O presente trabalho foi delineado buscando contribuir com os acadêmicos, principalmente do curso de pedagogia, oferecendo a reflexão das ideias de renomados autores, para que, como futuros profissionais da educação possam conscientizar-se da importância

da formação de professores, bem como tornar-se um professor reflexivo, buscando sempre a inovação pedagógica para atender as demandas da sociedade contemporânea, contribuindo positivamente no processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

METODOLOGIA

O presente artigo apresenta os relatos de experiências dos(as) monitores(as) do Programa de Inovação Pedagógica – PIP, em sua segunda edição, no ano de 2022, os quais desenvolveram práticas que fortaleceram a sua formação como futuros profissionais da educação. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, a qual nos permite um aprofundamento da compreensão em relação a formação de professores. Quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa exploratória, o que possibilita uma maior familiaridade com a temática proposta. No que concerne aos procedimentos da pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento, para compreender melhor as ideias apresentadas pelos autores que se debruçam sobre as temáticas de formação de professores e professor reflexivo, bem como os conceitos que abordam a inovação pedagógica.

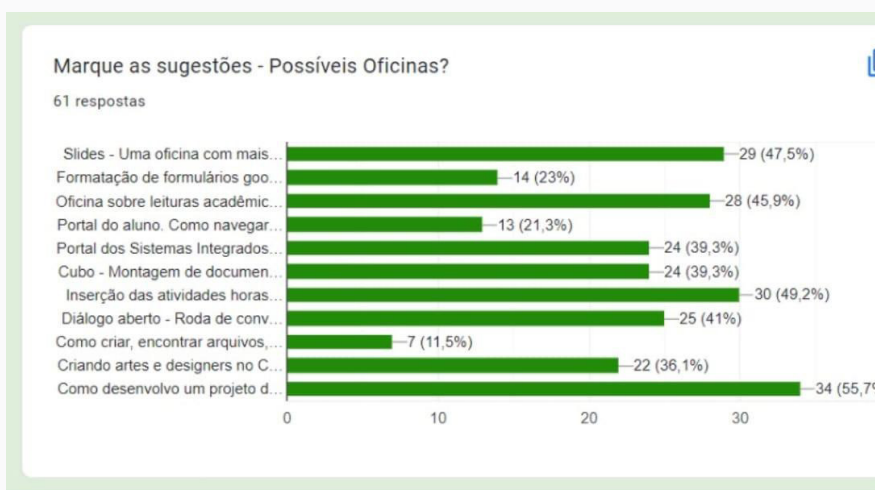
Em um segundo momento, é apresentado as práticas de vivências e experiências dos(as) monitores(as) do PIP-2022, onde pode-se conhecer como o trabalho de monitoria foi efetivado com os acadêmicos dos curso de Pedagogia, da UFT, campus de Miracema do Tocantins.

A monitoria do PIP proporciona a ajuda aos acadêmicos do curso de pedagogia com auxílio em dúvidas, dificuldades e/ou informações relacionadas ao curso em si (estrutura, matrícula, grade curricular etc.), como também nas disciplinas ministradas pelos professores de acordo o semestre em curso. Nesta edição de 2022 há 8 monitores, dentre estes, 6 bolsistas remunerados e 2 bolsistas voluntários. Cada monitor tem reservado 12h semanais dedicados ao PIP, sendo que 4h semanais são exclusivas para monitoria, ou seja, destinadas ao atendimento aos acadêmicos. Os atendimentos são agendados por meio de link no Google Drive, os quais podem ser realizados de forma online e presencial.

Além dos atendimentos online e presencial, foi realizada uma pesquisa, por meio de link no Google Drive para saber quais as demandas em relação as dificuldades e/ou dúvidas para se realizar oficinas que contemplassem essas dificuldades. Os monitores foram divididos em duplas para ofertarem as oficinas. Ao final de cada oficina, havia o link de frequência e nela um campo destinado a sugestão de temáticas para as próximas oficinas. Deste modo, buscamos realizar oficinas relacionadas as temáticas mais sugeridas pelos acadêmicos, para assim, podermos contribuir com a sua formação acadêmica.

O gráfico abaixo, apresenta a pesquisa realizada com os acadêmicos de acordo a sugestão das propostas de oficinas.

Gráfico 1 – Possíveis Oficinas



Fonte: Autoria Própria

Vale destacar as temáticas mais sugeridas pelos acadêmicos nas listas de frequência.

- Organização de documentos;
- Grade curricular do curso de pedagogia;
- Educação Especial;
- Disciplinas complementares;
- Estágio;
- Impactos da pandemia na educação;
- Cubo;

- Racismo, sexualidade;
- Gerenciamento do tempo;
- Dicas de Leitura;
- Leitura acadêmica e interpretação textual;
- Portal do aluno;
- Portal Sisma;
- Criando arte e design;
- Como desenvolver projeto de TCC.

Desta forma, além das oficinas serem ministradas pelos monitores, buscou-se parceria com professores para que eles também pudessem contribuir com o projeto, enriquecendo as nossas metodologias e contribuindo positivamente com as dificuldades e dúvidas dos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do Projeto de Inovação Pedagógica – PIP, denominado “Cartografia da Inovação Pedagógica – CIPed” tem contribuído consideravelmente na aprendizagem dos acadêmicos de pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema, no qual foi desenvolvido metodologias de monitoria inovadoras no atendimento aos estudantes, sempre pensando e buscando adequar as demandas dos atendimentos.

Nesta parte do trabalho, detalharemos os momentos que vivenciamos com as monitorias, trazendo relatos de experiências dos monitores do PIP/CIPed edição 2022, apresentando o nosso trabalho e o envolvimento dos discentes, bem como os materiais e iniciativas pensadas e elaboradas com o intuito de disseminar o conhecimento e fortalecer as práticas pedagógicas inovadoras.

Nosso grupo é composto por 10 pessoas, sendo a coordenadora (professora da UFT), a tutora (mestranda na UFT), 8 monitores, sendo 7 do curso de pedagogia e 1 do curso de educação física. Dentre estes 8 monitores, 6 são bolsistas e 2 voluntários. O programa proporcionar aos monitores a experiência prática de ensino, incentivando a pesquisa, por meio de eixos que delimitam os grupos.

Todos os dias da semana há o atendimento aos acadêmicos que apresentam dúvidas e/ou dificuldades, de forma online. Cada

monitor tem um dia e horário disponível para os atendimentos que são agendados por meio de um link no Google Drive. Também foi disponibilizado, uma vez na semana, o atendimento presencial. A maioria dos atendimentos são pautados no conhecimento e manuseio das novas tecnologias digitais de ensino, como a plataforma da UFT e o programa de assistência ao estudante. Há, também, auxílio na compreensão e escrita de trabalhos das disciplinas do curso de pedagogia, bem como as regras dos trabalhos acadêmicos de acordo as normas da ABNT. Ao observarmos a grande procura por um assunto nos atendimentos de monitoria, oficinas foram planejadas e ministradas com o objetivo de contribuir com mais acadêmicos, proporcionando uma maior interação com perguntas e respostas, o que gerava uma rica troca de experiência de aprendizado.

Foi criado um Instagram para o PIP/CIPed, com postagens informativas de apoio aos acadêmicos, bem como os *folders* dos horários de atendimentos de monitorias online e presenciais, as datas das oficinas, os prazos de matrícula, trancamentos e demais divulgações do programa e da UFT, campus de Miracema.

Durante os atendimentos, buscamos compreender as demandas dos acadêmicos para assim pensarmos em alternativas para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem significativa. O PIP/CIPed iniciou-se na segunda quinzena do mês de maio de 2022. No início do segundo semestre, foi organizado um evento de apresentação do programa e de sua equipe para toda comunidade acadêmica do curso de pedagogia, no auditório da UFT. Foi confeccionada uma lembrancinha com *QR code*, a qual direcionava os participantes a uma cartilha informativa, confeccionada pelos monitores, que continha informações centrais ao programa, como objetivos e horários de atendimentos. O intuito do evento consistiu, também, em apresentar os objetivos do programa, bem como fortalecer o engajamento/aproximação dos monitores com os discentes do campus.

Os atendimentos prestados auxiliaram nos enfrentamentos diários dos discentes. Recebemos vários testemunhos de estudantes que estavam pensando em desistir de alguma disciplina devido à falta de compreensão e dificuldade com os trabalhos. Após o atendimento na monitoria, conseguiram realizar as atividades propostas, garantindo a aprovação. Quando ministramos as

oficinas, mediamos a de troca de aprendizagem com os acadêmicos, abrindo espaço para dialogarmos sobre as dúvidas presentes nesse momento. Os participantes apresentaram satisfação com a aprendizagem do conteúdo ministrado, parabenizando a iniciativa e sugerindo novas temáticas para oficinas posteriores, isto por meio do link de frequência, a qual era disponibilizada no final, com espaço para avaliação da oficina e sugestão de temas.

Dentro desta perspectiva, é importante apresentar as oficinas ministradas nessa temporada pelo grupo PIP/CIPed, bem como o número de participantes envolvidos.

Tabela 1 – Oficinas Ministradas

Oficinas	Quantidade de participantes
Formatação de Trabalhos Acadêmicos – Normas ABNT	26
Leitura e Interpretação do Edital de Análise Socioeconômica - CUBO	35
Formatando Slides por meio do Power Point e Canva	40
Desvendando o PPC do curso de Pedagogia	23
Tutorial do Google Forms	16
Gerenciamento do Tempo = Produtividade Acadêmica	31
Um Olhar Pedagógico sobre a Educação Especial	34
Dicas de Leitura Interpretação e Produção Textual	24

Fonte: Autoria Própria

Durante todo esse percurso de aprendizagem, não somente compartilhamos saberes, mas também aprendemos com os atendimentos de monitoria. Prestamos auxílio a alunos do curso de pedagogia do 1° ao 9° período, respondendo questionamentos a respeito das dificuldades e enfrentamentos do universo acadêmico.

As reuniões e formações proporcionadas pelo Programa de Inovação Pedagógica, contribuiu para a nossa atuação prática nas demandas dos estudantes, que proporcionou um aprendizado coletivo, pois a equipe é unida, havendo uma grande troca de aprendizagem para responder as demandas apresentadas pelos acadêmicos. É de suma relevância citar que o grupo PIP/CIPed tem sido um destaque dentro da universidade, símbolo de compromisso

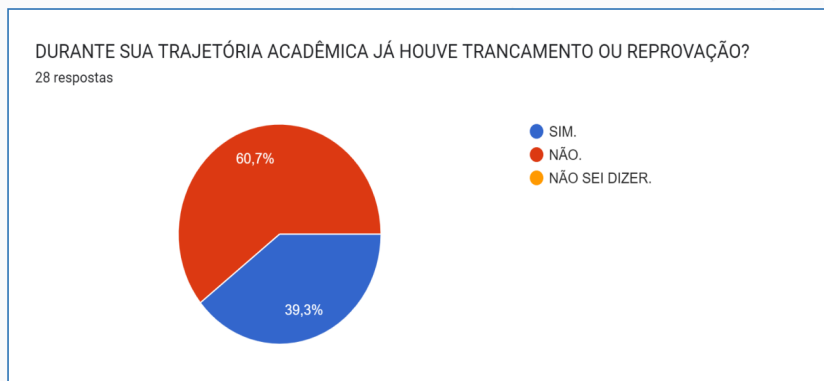
e dedicação, buscando constantemente conhecimentos específicos e planejamento para auxiliar nossos colegas de curso da melhor forma possível.

O PIP, além de contribuir com a formação acadêmica dos monitores, contribui com a formação profissional, pois por meio dos atendimentos de monitorias proporciona reflexões importantes para quando estivermos atuando na prática da sala de aula. É imprescindível a empatia na construção do conhecimento, conhecendo e estabelecendo trocas de aprendizagens conforme a realidade dos acadêmicos, colocando-os sempre como protagonistas da própria aprendizagem.

Consideramos importante que esse projeto seja implementado em todos os cursos, contribuindo com o conhecimento direcionado pelos professores, pois os monitores, por já estarem a mais tempo na universidade, conseguem desenvolver um bom diálogo no entendimento das demandas e dificuldades dos acadêmicos, principalmente os que são recém-chegados a academia, muitos com várias lacunas da educação básica, o que os levam a pensar em desistir do curso já no primeiro período, não deixando de mencionar, também, os desafios quanto a permanência dos acadêmicos veteranos.

Em uma pesquisa online, realizada com os acadêmicos, 60,7% responderam que já trancaram ou reprovaram em alguma disciplina, o que é um fator relacionado aos desafios de permanência no curso. Cabe ressaltar que esta porcentagem se refere a apenas 28 respostas, dos 276 acadêmicos que estão atualmente matriculados.

Gráfico 2 – Referente a trancamento ou reprovação em disciplina



Fonte: Autoria Própria.

Podemos concluir, que até o presente momento, novembro de 2022, há um mês do término do programa, nossa participação tem sido extraordinária. Tudo que vivenciamos servirá de lição e aprendizado, levaremos para a vida e para quando estivermos atuando na prática pedagógica. O PIP/CIPed contribui dia a dia para a nossa formação, proporcionando melhoras significativas na compreensão, forma de enxergar o mundo e as pessoas. Portanto, almejamos incentivar o desejo de aprender, em nós e no outro, através da aprendizagem significativa, das práticas pedagógicas inovadoras, respeitando as especificidades e, buscando diariamente conhecimentos científicos que contribuirão com a nossa formação acadêmica. Afinal, a teoria é essencial para a prática eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de formação de professores, professor reflexivo e inovação pedagógica, percebemos que são temáticas importantíssimas de serem discutidas e refletidas no âmbito geral da educação, tanto básica, como superior.

Repensar a formação de professores dentro das universidades, as quais são as responsáveis por formar e preparar este profissional para exercer o seu papel nas escolas, é de suma importância, uma vez que a contemporaneidade sempre exige mudanças e adaptações de acordo a realidade de cada unidade escolar.

A prática do professor reflexivo deve ser uma constante busca do entendimento sobre o ensino, buscando o aprimoramento da prática pedagógica e do conhecimento pessoal e profissional. A pedagogia precisa buscar e valorizar o uso da reflexão em todo o contexto educacional, iniciando na própria formação de professores, para que, ao estarem em sala de aula, os pedagogos sejam capazes de colocar a teoria em prática, o que enriquecerá sua prática pedagógica, elevando o processo de ensino aprendizagem.

No que concerne a inovação pedagógica, leva-se em consideração a formação de professores, seguida da formação continuada, e da reflexão do professor, mediante a sua prática pedagógica em detrimento a aprendizagem dos estudantes é que será colocada em prática, analisando os recursos disponíveis ao professor, tendo em vista a realidade local e o contexto das aprendizagens.

Assim, concluímos que as experiências e vivências que o PIP/ CIPed nos proporcionou nesta edição de 2022, pôde contribuir com a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal, pois foi permitido converger teoria e prática nas ações desenvolvidas nas monitorias. Buscar e aprofundar conhecimentos para ajudar os acadêmicos com dúvidas e/ou dificuldades, possibilitou o fortalecimento da ação e reflexão mediante os desafios encontrados na trajetória como monitores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CARVALHO, Jailma Silva de Oliveira. **O projeto de inovação pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores da rede estadual do ensino médio no RN**. 2016. Dissertação de Mestrado. Brasil.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Gabrielle Luz Brasil. BASTOS, Nathália Masson. **A Tecnologia como uma Inovação Pedagógica**. 2016. Rio de Janeiro.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Cláudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em Educação**. 2011. Dissertação (Educação) - Mestranda, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf> Acesso em 15 nov. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.065](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.065)

INCLUSÃO DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Natália Maria de Freitas Dias

Mestre em Ciência da Computação – Universidade Estadual do Ceará (UECE). nataliadi2013@gmail.com.

RESUMO

Com o advento do computador e a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) nas escolas, fica clara a necessidade de capacitar os educadores para utilizar os dispositivos como recursos didáticos. Os sujeitos deste trabalho foram professores do Laboratório de Informática Educacional (LIE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, pois acredita-se que existe a necessidade de apresentar propostas para melhorar sua formação docente. Para organizar e aplicar este trabalho, foi elaborado e aplicado um questionário-pesquisa cujo objetivo era verificar quais conteúdos esses educadores consideravam fundamentais para sua formação e identificar as dificuldades apresentadas que os impediam de adquirir os conhecimentos na área. Concluiu-se que eles preferem estudar na modalidade EaD, visto que não disponibilizam de tempo para o ensino presencial. O objetivo principal desta pesquisa foi sugerir uma possibilidade de formação um Curso *on-line*. A meta principal desta ação educativa para os docentes era promover a aprendizagem desses educadores na área de Informática Educativa, usando a interatividade e as ferramentas apresentadas pela plataforma Moodle 2.3 e o uso dos mapas conceituais como uma proposta avaliativa. A base teórica foi constituída por Armando Valente (2007), José Manuel Moran (2011), Joseph Novak (2014) e Davi Ausubel (2015), com a teoria do significado e mapas conceituais. Este estudo

proporcionou aos professores a construção e o desenvolvimento de seus conhecimentos na área e sugeriu a oportunidade de usar mapas conceituais como propostas avaliativas; também apresentou como resultado significativo a percepção da consciência dos professores da importância da aplicação do programa de formação continuada e como a EaD pode ser utilizada para suprir suas necessidades de treinamento.

Palavras-chave: Formação de professores, Mapas conceituais, Construtivismo, Educação a distância, Aprendizagem significativa.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.066](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.066)

PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Marcelo Ricardo Moreira

Mestrando em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, /CAA marcelo.rmoreira@ufpe.br;

Kátia Silva Cunha

Professora orientadora, Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, katia.scunha@ufpe.br;

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da formação docente e apresenta como objetivo geral analisar as propostas de formação continuada de professores/as da rede pública estadual de Pernambuco no contexto do ensino remoto, no cenário pandêmico da COVID – 19. A vivência de um período que provocou drásticas mudanças de rotina, exigindo novas possibilidades de relações em todas as dimensões sociais, o que levou a tomada de medidas restritivas, como isolamento e distanciamento social. O estudo trata-se de uma aproximação inicial em virtude de nossa investigação acadêmica no percurso do Mestrado em Educação Contemporânea e delinea-se a partir dos seguintes objetivos específicos: a) identificar desafios e possibilidades relacionados ao processo de formação continuada docente da rede pública estadual de PE no contexto do Ensino Remoto; b) descrever os processos de formação continuada da rede pública estadual no contexto do Ensino Remoto. Em se tratando do percurso metodológico, de cunho qualitativo, tem caráter bibliográfico e foi desenvolvido a partir da análise documental, inserindo-se no nível exploratório. Os resultados, ainda preliminares,

apontam os desafios e as possibilidades da rede pública estadual de Pernambuco, no que se refere ao desenvolvimento de propostas de formação continuada para atender às necessidades emergenciais docentes frente ao novo cenário, evidenciando elementos utilizados nos processos formativos e ações realizadas a fim de ofertar aos docentes possibilidades para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem de forma não presencial.

Palavras-chave: Formação Continuada, Ensino Remoto, Pandemia, Pernambuco.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.067](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.067)

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: UM ENSAIO TEÓRICO

Élcio Basílio Pereira Machado¹

Vanêssa Xavier Silva Sousa²

Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz³

RESUMO

Objetivo desse trabalho foi ressaltar a importância da formação de professor para atuarem como mediadores do conhecimento na perspectiva de contemplar uma educação que permita o acesso a todos, independentemente de sua deficiência. **Metodologia:** este trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Sendo assim para a composição desse artigo foi realizado uma busca com apoio nos descritores: google acadêmico, scielo na qual utilizou-se as palavras chaves: Inclusão, formação, inclusiva, professor e também foram utilizados artigos disponibilizados na disciplina de educação especial na turma de 2022.1 do doutorado na Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD. Nesse levantamento foram selecionados 40 artigos dos quais apenas 25 atenderam ao objetivo da pesquisa, foram

1 Professor de Educação Física do Instituto Federal do Maranhão – IFMA e Mestre em Ensino na Saúde elciobasilio@ifma.edu.br;

2 Pós-Graduanda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Professora de Educação Física do Instituto Federal do Maranhão – IFMA vanessa.xavier@ifma.edu.br;

3 Pós-Graduanda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Professora de Química do Instituto Federal do Maranhão – IFMA anajulia@ifma.edu.br

pesquisados artigos no período de 14 anos de 2005 a 2019, Os dados foram analisados por meio de transcrição e seguiu a análise temática proposta por Minayo (2014). **Resultados:** Percebe-se que a mudança virá a partir de uma junção de políticas públicas, sociedade e comunidade escolar, criando formas de debates para o bem comum levando a uma inclusão cidadã de qualidade. **Conclusão:** torna-se necessário que o professor trabalhe de acordo com as especificidades existentes na raça humana e trate os iguais como iguais e os “diferentes” de acordo com suas necessidades.

Palavras-chave: Educação, Formação, Inclusiva, Mediador, Professor.

INTRODUÇÃO

INÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMO A ESFERA PÚBLICA TRATAVA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSIVA

Os novos paradigmas nos remetem a discussões sobre a forma de ensinar e aprender em especial as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A sociedade é formada por pessoas multiculturais em suas essências, pois não há sociedade onde as pessoas hajam de forma homogênea, tanto na religião, nos anseios e nas aspirações. Sendo assim, os grupos se constroem a partir da necessidade de estarem juntos uns aos outros e a variabilidade de pessoas da mesma espécie existe como princípio biológico do ser humano. Baseado nisso a escola deve se guiar na perspectiva de uma educação inclusiva. Outra característica marcante nos seres humanos é a sensação de liberdade ao poder apresentar seu próprio modo de se expressar para o mundo em sua totalidade e com suas limitações.

Diante do exposto a pesquisa se justifica diante da necessidade da escola de guiar-se na perspectiva da inclusão, pois esta bússola aponta para os anseios e mudanças para uma inclusão de qualidade e tendo como objetivo ressaltar a importância do professor como mediador do conhecimento na perspectiva de contemplar uma educação que permita o acesso a todos, independentemente de sua deficiência. Um dos grandes desafios da educação está na implementação de um fazer pedagógico inclusivo em que a comunidade escolar participe de maneira efetiva para acolher e trazer uma melhor qualidade de ensino para esse público.

No Brasil há uma espécie de Apartheid, movimento que dividia os habitantes em grupos de acordo com sua raça. Isso foi observado por que de um lado há escolas particulares para pessoas com um alto poder aquisitivo, sendo esse grupo uma grande minoria no país, contracenando com escolas públicas, maioria com níveis inferiores nas mais diversas áreas como estrutura física, professores desestimulados, mal remunerados e que em sua maioria não estão nem preocupados com a formação crítica-participativa do aluno

e sim com a formação única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

A escola é palco do crítico e reflexivo por trazer para sua essência todas as contradições, e isso ocorre tanto para professores como para alunos. A exclusão das pessoas com deficiência e a concentração de renda nas mãos de poucos é um reflexo do modelo da economia capitalista bem como a disputa por um espaço no mercado de trabalho. Diante disso, é de fundamental importância a qualificação do ensino para que as pessoas com necessidades especiais tenham uma formação para o mercado de trabalho e possam competir igualmente com os aqueles denominados como “normais”.

Além disso, outras características dificultam a inserção das pessoas com necessidades especiais na escola como por exemplo as diferenças socioculturais, idade, tipos de deficiências e níveis de aprendizagem. Essas características exigem do poder público um acompanhamento para que existam políticas educacionais voltadas para os saberes pedagógicos e formação de professores.

Desde a Revolução Industrial, a educação profissional se tornou uma oportunidade de qualificação para o emprego. É aposta de muitos governos das três esferas (municipal, estadual ou federal) a oferta de vagas para jovens e adultos que vislumbram um ensino médio aliado a uma formação técnica. Sendo assim, cabe ressaltar a importância do trabalho do professor na formação de profissionais aptos para o trabalho e emprego no contexto da educação profissional.

Atualmente os debates sobre educação profissional tornam-se legítimos devido a intensa relação escola, mercado de trabalho e direitos sociais. Dessa maneira a educação inclusiva é desafiada a construir um ambiente onde possa relacionar educação profissional e direitos das pessoas com deficiências. Percebe-se que há dificuldades destes debates, apesar dos grandes avanços sociais ocorrido para as pessoas com necessidades nos últimos 20 anos.

É grande a importância dos professores no processo de ensino aprendizagem. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Os conhecimentos adquiridos pelos professores durante muitos anos em sala de aula podem ser equivocados, influenciando assim no

aprendizado dos alunos de maneira positiva ou negativa. Tais elementos como sua conduta em sala de aula influenciam na relação professor-aluno incluindo em especial aos que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) de maneira que possa melhorar ou atrapalhar o aprendizado (Omote&Vieira, 2018, p11). A Educação Inclusiva será melhor representada na escola a partir do momento em que os professores assumirem um papel social de mobilização para a construção de uma Educação Inclusiva.

Todo ser humano tem a capacidade de desenvolver habilidades e conhecimentos. Dessa forma, reconhecer que existem professores que durante a formação inicial, assim como na formação continuada, não obtiveram embasamento necessário para ministrarem aulas para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), tornando-se uma preocupação imediata, pois este público está sendo incluído nas escolas da rede regular.

Se o professor reconhecer que necessita de uma educação continuada que favoreça a mudança para o novo paradigma de inclusão do aluno na escola, observando suas características, limitações, eles poderão compreender e encontrar ferramentas que possam facilitar a participação da pessoa com deficiência no processo ensino aprendizagem.

A falta de uma educação continuada de qualidade, pode gerar no professor vários sentimentos negativos como: incapacidade, ansiedade, indo a fatores muito pior como o preconceito, podendo leva-lo a impedimentos que levam a exclusão desse público das salas de aula.

A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ANTIGUIDADE E NO BRASIL.

Na história da humanidade sempre se fez presente a deficiência, mesmo que de forma ignorada, na maioria das sociedades. Na sociedade Egípcia observa-se uma população preocupada com as pessoas com necessidades, lá o cidadão não era excluído, julgado ou condenado por sua deficiência, muito pelo contrário, a população demonstrava mais carinho, afeto e compreensão, gerando inclusive oportunidades para que pudessem se sustentar e terem uma vida em sociedade.

Relatos e evidências arqueológicas mostram que pessoas com deficiências integravam a hierarquia das classes sociais (nobres, altos funcionários, agricultores, escravos). Essas revelações são comumente encontradas nas artes egípcias ou em túmulos dos faraós (GURGEL, 2015, p 02)

Era comum encontrar alguém com algum tipo de deficiência nos altos cargos do palácio servindo ao faraó um exemplo clássico eram pessoas com baixa estatura que após sua morte eram homenageados com honrarias diante de sua importância para o faraó com para a sociedade (GURGEL, 2015, p 03).

Há relatos ainda de que os egípcios valorizavam pessoas cegas devido a cegueira adquirida durante as tempestades de areia que ocorriam com frequência no deserto. Foram encontrados papiros que sinalizavam para a grande quantidade de pessoas cegas e papiros médicos para a cura dos olhos (GURGEL, 2015, p 04).

Diferente dos egípcios, os Gregos viviam em uma sociedade onde se cultuava o corpo de modo a valorização do corpo saudável e o exercício físico eram de fundamental importância para uma boa forma sendo uma questão social. Muitos gregos levavam o culto ao corpo muito a sério em especial os Espartanos e os Atenienses.

As constantes guerras naquela época era fator primordial para que todos os cidadãos tivessem um corpo saudável para poderem defender seus territórios, muitas cidades-estados colocavam a educação das crianças voltadas para o aprimoramento do corpo de crianças e jovens para atividades físicas.

Diante disso, percebe-se a importância que os Gregos tinham com o culto ao corpo, levando a importância e envolvimento de toda a sociedade inclusive crianças e mulheres "Era comum a política de fortalecimento da mulher para que elas pudessem gerar filhos fortes e saudáveis para participar das guerras e abandonassem os filhos fracos e deficientes." (MONTEIRO, 2009, p 07).

Para os gregos os deficientes não tinham nada a contribuir com a sociedade, tendo menção inclusive que eram subumanos, pessoas a baixo da vida humana. Motivo pelo qual essas pessoas não eram aceitas pela sociedade grega. Os preconceitos eram mencionados

com frequência, inclusive filósofos como Platão e Aristóteles. Eles defendiam que pessoas que fossem dependentes economicamente deveriam ser eliminadas da sociedade.

Quanto aos romanos a sociedade os consideravam inúteis e descartáveis considerando inclusive a ideologia de sacrificar ou até mesmo deixá-los à mercê da sorte, por muitas vezes as crianças eram deixadas abandonadas próximas a animais selvagens, famintos e por isso acabavam sendo devoradas.

Ressalta-se também a sobrevivência de muitos deficientes por interesses única e exclusivamente comerciais, pois os romanos costumavam a frequentar bordéis de prostituições com isso eram comuns as pessoas com deficiências serem utilizados, humilhados. (Negreiros, 2014, p15). A Roma antiga era um cenário de prostituição, entretenimento, colocando as pessoas com necessidades especiais em posição de inferioridade em “trabalhos” com: atrações de circos direcionando-os para chacota, ou sejam para benefícios de uma pequena minoria da sociedade.

Durante muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas como pessoas fracassadas, inúteis sendo ignoradas até a sociedade reconhecer a concepção de inclusão. Por conta disso foi necessário a elaboração de leis tornando o preconceito a discriminação como sendo crime fazendo com que as pessoas aprendam a lidar com as diferenças.

Foi somente a partir da segunda guerra mundial que os deficientes começaram a ser vistos como pessoas, devido ao retorno de vários soldados com algum tipo de deficiência por conta dos confrontos. Tudo isso, fez surgir na visão da sociedade uma preocupação com essas pessoas que não eram deficientes e passaram a ser deficientes devido aos confrontos.

As concepções preconceituosas passaram a ser vista com outros olhos diante de uma realidade que se apresentava e que fizeram com que as pessoas notassem que a deficiência não era algo adquirido ao nascer e sim uma consequência e não um mero castigo de Deus. Além disso, foi notado que as pessoas independentes de sua deficiência eram importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária.

No nosso Brasil, a deficiência não foi tratada diferente, sendo vista também como castigo de Deus, maldição e em muitos

momentos tratados com a eliminação de pessoas com algum tipo de deficiência, os deficientes sempre foram vistos como coitados, pessoas que não mereciam o dom da vida e como em vários lugares pelo mundo mereciam serem eliminados para que fosse sanado o mal pela raiz.

Segundo (Silva, 1987), as pessoas com algum tipo de deficiência que viviam no Brasil foram incluídas nos grupos dos “miseráveis” por vários séculos. Já na cultura indígenas as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram vistas com mal dos deuses, sendo a eliminação sumária das crianças algo normal para a cultura dos mesmos, bem como o abandono por parte dos familiares.

Percebe-se que além dos índios toda a sociedade realizava algum tipo de preconceito contra as pessoas com deficiência. Atualmente, no Brasil, as pessoas com necessidades especiais conseguiram a garantia de muitos direitos, tanto social, educacional como profissional, mesmo sabendo que estão distantes de todos os preconceitos que persistem em acontecer.

Ressalta-se a importância a escola no processo de inclusão, pois é lá um espaço de criticidade e participação dos futuros formadores de opinião, sendo assim, a importância de uma formação consciente.

O caminho da inclusão no Brasil anda a passos lentos de região para região. A Inclusão é garantida por lei, no entanto, só será válido a partir do momento em que os alunos se sentirem acolhidos pela escola e obtiver êxito em sua vida acadêmica. (Bergamo, 2010, P. 39).

Segundo Carneiro (2005), a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ocorria de forma aleatória até a década de 1980, eram realizadas por meio de buscas em centros de reabilitações existentes na época. Centros esses existentes somente nas grandes cidades, eram eles responsáveis por todo o processo de seleção e inserção dos candidatos nos devidos postos de trabalho, sendo esses acompanhados pelo estado, pois não haviam políticas de estado para seu acompanhamento ao que diz respeito às maneiras ideais de inserção.

A partir disso, Manica & Caliman (2015, p 54) percebe-se um grande aumento na procura por deficientes qualificados e educados para trabalharem nos mais diversos campos de trabalho. Isso

fez com que esses sujeitos procurassem por qualificação e consequentemente a demanda dos empresários para contratarem trabalhadores com deficiência, ocorrendo uma crescente busca desses trabalhadores por cursos de educação profissionalizante.

Ressalta-se com isso a importância do professor como mediador do conhecimento na perspectiva de contemplar uma educação que permita o acesso a todos independentemente da sua deficiência. Nesse contexto os profissionais de educação, cientes de sua importância, devem entender que essa, sendo uma modalidade de ensino, devem seguir os princípios educacionais gerais, em especial aquele que se refere ao direito de todos os sujeitos ao acesso à uma educação de qualidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

De acordo com Carneiro (2005), a necessidade de uma reavaliação na essência dos cursos profissionalizantes oferecidos é resultado da dificuldade de contratação por parte das empresas devido a exigência de mão de obra qualificada para as vagas oferecidas. Documento publicado pelo MTE, deixa bem claro que pessoas com deficiências precisam ser vistos como qualquer um outra, esperando do trabalhar atributos exigidos a qualquer empregador como a dedicação, assiduidade, enfim, que não seja visto como um assistencialismo e sim como oportunidade devido a qualificação que o cargo requer.

Diante disso, Manica e Caliman (2005) afirmam que, atualmente, a indústria exige muito mais do que um colaborador que repita tarefas, e muitas delas ultrapassam o modelo fordista. A indústria atual que deseja ser inclusiva não conseguirá sê-lo se, antes, o indivíduo com deficiência não for qualificado em uma escola profissional para recebê-lo.

É nesse contexto que se reconhece a real necessidade de um professor que atue na educação profissional, que seja qualificado e que busca uma educação inclusiva de qualidade, ou seja, quando ele passa a desenvolver alternativas tirando as amarras e os libertando-os para o conhecimento. E dessa maneira, colocando-os em pé de igualdade para concorrerem com seus colegas, com as

mesmas capacidades para produzirem, serem competentes e deixarem de serem vistos como simples coitados. Segundo (Manica & Caliman, 2015, P.62) “a escola profissional inclusiva deve culminar com a educação de qualidade, em resposta às demandas empresariais e da sociedade como um todo”.

Nessa perspectiva é de fundamental importância que o professor esteja ciente de sua responsabilidade como formador e construa uma metodologia, bem como uma didática que possa refletir sobre as reais necessidades de um aluno com deficiência, além de refletir sobre suas práxis, proporcionando assim experiências que contribuam para o bem comum.

Logo, há uma real necessidade de uma formação profissional adequada para os professores formadores dos futuros técnicos do nosso país, pois as dificuldades encontradas por esses profissionais são muitas como a capacitação muitas vezes desacreditada, professores cansados, desestimulados, não conseguem ir além do que é ensinado aos estudantes, só restando uma formação profissional precária. Entre as dificuldades já citadas, pode-se destacar também a burocracia quanto ao controle dos sistemas educacionais restringindo a autonomia dos professores, bem como a formação continuada dos professores longe da realidade a ser enfrentada no ofício da profissão.

Segundo (Gomes e Marins 2004) os professores percebem a necessidade de uma avaliação para que os alunos possam ser inseridos de uma maneira a qual não possam ser prejudicados seguindo a especificidade de cada um. Eles citam que existem casos raros de professores que conseguem um apoio institucional, sendo o aspecto burocrático a maior dificuldade encontrada no que diz respeito às dimensões pedagógicas.

Para (Gomes e Marins, 2004, p.99) esses professores estão “inseridos nas organizações escolares rígidas e resistentes às mudanças, porque refletem em suas estruturas seu papel social e político, seja pelo que se espera da escola, seja por sua função de reprodução do sistema”. Portanto, para não se frustrarem com as dificuldades apresentadas pelos alunos, na maioria das vezes os professores têm que ceder diante da burocracia, sendo vencido por elas.

Rehem (2009) Identificou a necessidade através de uma avaliação de identificar um perfil profissional dos professores que lecionavam no ensino técnico-profissional para que correspondesse a carência de uma formação técnica. O resultado mostrou que os professores precisavam de uma formação também voltada para uma perspectiva inclusiva, bem como terem metas de trabalho com a diversidade. Observou-se também o anseio uma formação para os professores que trabalham diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), pois os profissionais que participaram da pesquisa demonstraram não ter adquirido conhecimento algum durante sua formação inicial e muito menos na educação continuada.

Os avanços dos debates sobre inclusão, sobretudo após a Declaração de Salamanca, cresceram o interesse sobre as questões atitudinais oriundas dos professores no que diz respeito a inclusão. Os estudos mostram relações desencontradas quanto a relação de gênero e as atitudes sociais em relação a inclusão. De acordo com (Brunhara et al., 2019; Saloviita, 2020), as atitudes sociais de participantes do gênero feminino com relação a inclusão podem ser mais favoráveis do que as do gênero masculino. Por outro lado, Capellini et al., 2013; Chopra, 2008; Gouveia, 2019), observou o oposto que os participantes do gênero masculino são mais favoráveis a inclusão do que as participantes do gênero feminino. Também foi observado uma terceira via (Parasuram, 2006) que afirma não haver relação de gênero com as atitudes sociais.

Outra variável encontrada foi a relação com a atitude social à inclusão é a idade cronológica dos professores. Estudos mostram que os mais jovens apresentam atitudes mais favoráveis do que os mais velhos, outro fator observado foi o tempo de experiências em sala de aula, o estudo mostra que professores com mais tempo de serviço apresentam atitudes mais desfavoráveis à inclusão embora haja resultados diversificados. Estudos contrários aos de Leung e Mak (2010) mostram que professores com mais de 10 anos de experiências tiveram mais atitudes positivas do que os com menos experiências.

Observou-se que a área de atuação/formação profissional favoreceria as práticas atitudinais, sendo os profissionais da área de saúde mais aberto as práticas de inclusão do que os profissionais

das exatas, além de uma expectativa de que os profissionais de exatas, através dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas, pudessem se tornar também mais abertos às práticas inclusivas.

Verificou-se também que professores que optaram por especializações na formação em educação especial apresentaram atitudes sociais mais favoráveis do que os que optaram por outras áreas. Do mesmo modo, foi observado que professores que optaram pela área de deficiência intelectual apresentaram mais favoráveis do que os que optaram por deficiência auditiva. Outras variáveis encontradas dizem respeito a habilidades pessoais, a auto eficácia e até mesmo a região do Brasil a qual atua.

Segundo Capellini et al (2013), após uma comparação feita com professores das regiões do Brasil, foi observado que os profissionais das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste apresentavam atitudes sociais de mais favoráveis do que os profissionais das regiões Sul e Sudeste. No entanto não foi observado em quais variáveis sociodemográficas esses profissionais se diferenciavam.

Para (Salovitta 2020) a relação grau de comprometimento dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em relação a atitude dos docentes que quanto maior o grau de comprometimento dos alunos com determinada necessidade mais difícil a aceitação dos docentes.

As variáveis apresentadas, demonstram um estudo inconclusivo. Pois precisa-se de mais estudos com intuito de compreender as reais variáveis que possam ser determinantes para as capacitações ideais para que os professores possam desenvolver o melhor trabalho frente ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e de maneira mais eficaz. Isso sem dúvidas tornará o ensino na educação inclusiva mais prazeroso. Além disso, segundo o autor, as atitudes sociais em relação à inclusão não são construídas ou influenciadas por variáveis específicas de modo isolado.

Diante da ampla carência de professor frente a Público Alvo da Educação Especial (PAEE), é imprescindível que o professor procure diversificar suas estratégias de ensino, buscando novas formas para auxiliá-lo no processo ensino aprendizagem, o que tornará a maneira de ensinar mais satisfatório. Logo é fundamental a busca pelo autoconhecimento para novas maneiras de ensinar.

Capellini 2013 trata de maneira exclusiva as atitudes sociais dos professores por ser uma variável estreitamente pessoal diante dos desafios da educação frente ao Público Alvo da Educação Especial PAEE. Desse modo, os cursos de capacitações devem ajudar os professores na intenção de modificar suas atitudes sociais, tornando-se favoráveis a inclusão social.

Já Salovitta 2020 expõe meios para melhorar as atitudes sociais se utilizando de novas informações como estratégia para mudança de tais atitudes, como a constante busca por aprendizado através das formações continuadas, além da necessidade de espaços de conversas para que possam ser expostas suas angústias, fragilidades, dúvidas frente as dificuldades enfrentadas no ofício de ser professor.

Segundo Plesch, (2009) um dos maiores deságios na construção do conhecimento é permitir que o professor possa lidar com situações complexas voltados para um processo ensino aprendizagem para a inclusão. Atitudes voltadas para a inclusão bem como compreensão das necessidades do aluno Público Alvo da Educação Especial PAEE são de fundamental importância para o ensino aprendizagem pautada em atitudes favoráveis à inclusão (Omote et al, 2005). O processo de educação inclusiva nas escolas depende muito das atitudes positivas dos futuros professores adquiridas durante sua formação inicial, elas podem direcionar o ensino facilitando o processo de educação inclusiva nas escolas (Forlin et al, 2009).

Segundo os autores, existem modificações nas atitudes sociais dos professores em relação a inclusão que podem delinear possíveis procedimentos a serem incluídos em cursos de capacitações. Considerando que as atitudes sociais são de fundamental importância para o contato com o PAEE, são necessários a utilização de diferentes estratégias e devem ocorrer de modo articulado para que essas vivências ocorram de modo favorável ao processo de inclusão.

Outra estratégia eficaz, além da capacitação, é a disponibilização de informação escrita, oferecendo boletim explicativo para professores comuns com dicas de profissionais qualificados da educação especial, incluindo contato dos professores com alunos do Público Alvo da Educação Especial PAEE. Dessa forma, os

professores, após o contato com tais informações, podem apresentar atitudes sociais mais positivas do que os colegas que não participaram da ação.

Foi observado também que a capacitação docente feita por meio de pequenos grupos de trabalho teve maior benefício para a educação inclusiva do que os cursos de capacitação com muitos profissionais. Além disso, os cursos de larga escala não trazem grandes benefícios em questões de crenças, atitudes e valores.

Os novos paradigmas da educação retiram o professor do centro do conhecimento e o coloca como mediador das ações em sala de aula e um dos principais responsáveis pelo processo ensino aprendizagem. Suas condutas servem como instrumento para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Diante dos fatos supracitados ressalta-se que nem todos estão preparados para serem inseridos nas classes de ensino comum, pois existem pessoas com algumas patologias que incapacitam suas aprendizagens, sendo assim, é de fundamental importância que prevaleçam as atitudes sociais que favoreçam a inclusão social e que o ato de receber alunos nas escolas ditas “normais” seja considerado um ato de acolhimento e inclusão e não de discriminação e rejeição.

Com a educação profissional deve rever novas formas para atender de maneira significativa as diversidades educacionais existentes no país, refletindo sobre suas necessidades e anseios, revendo as propostas pedagógicas dessas instituições para que, mesmo com as limitações apresentadas as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), possam desenvolver diversas atividades na vida diária. Portanto, surge a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores que juntamente com as mudanças educacionais possam atenda aos anseios desse público, que hoje representa um quarto da população brasileira.

METODOLOGIA

Neste estudo foi submetido a técnica de análise temática proposta pro Minayo (2014) que afirma que” [...] fazer uma análise temática consiste em descobrir o núcleo de sentido que compõem

uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa pra o objeto analítico visado.”

Sendo Assim, para a composição desse trabalho realizou-se a busca por artigos que foram realizados a partir da busca nos descritores: google acadêmico e scielo na qual utilizou-se as palavras chaves: inclusão, formação, professor e também foram utilizados artigos disponibilizados na disciplina de educação especial na turma de doutorado 2022.1 da Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD. Nesse levantamento foram selecionados 40 artigos dos quais apenas 25 atenderam ao objetivo da pesquisa, foram pesquisados artigos no período de 14 anos entre 2005 a 2019.

Os dados obtidos, após a leitura dos artigos relacionados a temática, foram analisados com base na análise de conteúdo qualitativa proposta por Minayo (2014) e a categorização foi feita por meio de (palavras, frases ou resumos) com a observação comentadas e cruzando os resultados com a leitura.

Minayo (2014) afirma que o objetivo da análise temática é ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente a comunicação dos documentos, textos literários, bibliografias, entrevista ou observação. Na efetuação da análise temática deve-se utilizar as técnicas de análise de expressão; análise de relação; análise temática; e análise de enunciação.

A análise temática de Minayo (2014) consiste em descobrir o núcleo sentido que compõem uma comunicação com significado e foi desdobrada pelo autor em três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise é a fase inicial da análise de documentos constitui na escolha dos documentos a serem analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Ela pode ser dividida em leitura flutuante, constituição de corpos e formulação de hipótese e objetivos (MINAYO, 2014).

Nesta etapa pré-analítica, determina-se a unidade de registro (palavra chave ou frase) a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro) os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientam a análise (MINAYO, 2014).

A exploração do material constitui essencialmente numa operação classificatória foi o momento onde os dados foram trabalhados para melhor esclarecimento do texto. A análise temática é uma etapa delicada trabalha com redução dos textos, por exemplo: uma palavra, uma frase, depois define a regra de contagem e em terceiro lugar classificar e agrega aos dados.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação foi o momento de inferir sobre os dados brutos dividindo-os e passa a ser realizada a interpretação das informações, inter-relacionando as três temáticas abrindo com o início da educação profissional e como a esfera pública tratava a qualificação profissional e inclusiva, a história das pessoas com necessidades especiais na antiguidade e no Brasil, formação de professores e as necessidades da educação profissional inclusiva, novas pistas em torno das novas dimensões teórica sugeridas pela leitura do material.

Realizada as interpretações definiram-se as categorias que foram utilizadas neste estudo, para que ocorresse a interpretação ou avaliação dos dados. Os resultados obtidos foram interpretados e discutidos com embasamento teórico das categorias, para que a compreensão e inferências fossem realizadas.

Ao analisarmos propomos inferências e foi realizada interpretações e foi aberta outra pista em torno de novas dimensões teorias e interpretativas, sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a mudança virá a partir de uma junção de políticas públicas, sociedade e comunidade escolar, criando formas de debates para o bem comum levando a uma inclusão cidadã de qualidade. As políticas públicas efetivas surgem muitas vezes de ações sociais, da conscientização educacional e do embate político pois para que ocorra essa mudança educacional é necessária que seja uma política de continuidade na formação de todos em especial dos professores nas suas formações tanto inicial como a continuada.

Portanto, torna-se necessário que o professor trabalhe de acordo com as especificidades existentes na raça humana e trate os iguais como iguais e os “diferentes” de acordo com suas

necessidades. Destaca-se também a importância de uma formação inicial e continuada que esteja conectado com o ambiente escolar. Além disso, o professor deve considerar a subjetividade dos saberes em detrimento ao conhecimento que precisa ser adquirido na sua singularidade. Em síntese contemplar a heterogeneidade e suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, R. B. **Educação Especial - Pesquisa e prática**. Curitiba, Ibpex, 2010

BRUNHARA, J. A., BERBERIAN, A. P., GUARINELLO, A. C., BISCOUTO, A. R., KRÜGER, S., SILVA, D. V. da., & FERLA, J. B. da S. (2019). **Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior**. Revista CEFAC, 21(3), e13018. [http:// dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018](http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018)

CAPELLINI, V. L. M. F., RODRIGUES, O. M. P. R., & Reis, V. L. dos. (2013). **Atitudes sociais de profissionais da educação em relação à inclusão e suas variáveis demográficas [Apresentação de artigo]**. 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Aracaju, Sergipe.

CARNEIRO, M. A. **Educação Profissional para pessoas com deficiências: Cursos e Programas Inteligentes**. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

FORLIN, C., LOREMAN, T., SHARMA, U., & EARLE, C. (2009). **Demographic differences in changing preservice teachers attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education**. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

GOMES, H. M; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo. Ed. Senac 2004.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério

Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 21/10/2015

LEUNG, C., & MAK, K. (2010). **Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. International Journal of Inclusive Education**, 14(8), 829-842. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>

MANICA, L.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: UNB/UNESCO, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde** 14ªed. Hucitec São Paulo, 2014.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!** Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física São Paulo, 2009

NEGREIROS, D. de A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

OMOTE, S., & VIEIRA, C. M. (2018). **A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva**. In A. A. S. de Oliveira. (Org.), Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde (pp. 11-11). CRV.

OMOTE, S., OLIVEIRA, A. A. S. de, BALEOTTI, L. R., & MARTINS, S. E. S. de O. (2005). **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia**, 15(32), 387-398. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>

PARASURAM, K. (2006). **Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. Disability & Society**, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>.

PLETSCH, M. D. (2009). **A Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. *Educar*, 33, 143-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2009.

SALOVIITA, T. (2020). **Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>.

SILVA, Otto Marques. **"A Epopéia Ignorada", "Uma Questão de Competência", "A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho"**. São Paulo: Cedas, 1987

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.068](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.068)

“CHOQUE DE REALIDADE”: **SOBREVIVÊNCIA DOS PROFESSORES** **INICIANTES AO INGRESSAREM NO** **MAGISTÉRIO**

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br;

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério. Para tanto, dentre os estudos utilizados como base para fundamentação teórica, destacam-se a obra de Simon Veenman (1984, 1988), sobre o chamado “choque de realidade”, e as pesquisas de Huberman (1992), sobre o período de sobrevivência enfrentado pelo professor iniciante (três primeiros anos de docência). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre e ingressantes na unicodência em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco/Acre. Os resultados apontaram que os sujeitos da pesquisa vivenciaram vários obstáculos ao ingressarem no magistério, os quais podem ser caracterizados como os momentos de “choque de realidade”, época em que a dinâmica docente impõe ao iniciante a necessidade de sobreviver a grandes instabilidades profissionais e também pessoais. Os sujeitos da pesquisa foram unânimes em apontar a falta de apoio da direção/coordenação das escolas e

dos colegas docentes mais experientes, bem como as incisivas críticas por eles expressas, como fatores unânimes de desafios, os quais precisam ser enfrentados no período de sobrevivência. Neste sentido, acredita-se que é fundamental que as equipes pedagógicas repensem a postura assumida, por todos os profissionais da escola, ao receberem os professores iniciantes e lhes oferecerem as turmas e as tarefas mais desafiadoras, ao invés de acolhê-los e tutorá-los para que eles possam criar familiaridade e apreço com a docência e com as demais demandas e exigências escolares.

Palavras-chave: Professor Iniciante, Choque de Realidade, Sobrevivência.

INTRODUÇÃO

É indiscutível que o professor iniciante enfrenta múltiplos desafios em sua inserção como profissional da docência. Portanto, interessar-se pelo processo de iniciação na docência, É uma oportunidade de melhor compreender o quão difícil (e valioso) é esse percurso e o quanto ele precisa ser ressaltado para a melhor inserção dos novos profissionais do magistério e, então, para o melhor desenvolvimento do trabalho docente ao longo da carreira desses professores.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou identificar os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério.

Para atingir esse objetivo, reconhece-se que a aprendizagem do trabalho antecede e é parte do percurso de escolarização, uma vez que muitos docentes passaram um longo tempo, durante sua juventude, no ambiente da sala de aula. Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que o habilitarão a lecionar. Entretanto, é comum que esta formação teórica necessite ser suplementada por uma formação prática baseada na experiência direta do trabalho, para que o professor alcance, de fato, sua profissionalização. Geralmente, é nesse momento vivencial que professor iniciante se familiariza com seu ambiente de trabalho e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim, o professor iniciante experimenta um período marcado que pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência na carreira (HUBERMAM, 1992).

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase na qual os professores vivenciam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional. Assim, a compreensão dos

elementos envolvidos, neste rito de passagem, pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (GAUTHIER, et al., 1998).

Quanto ao que Eddy chamou de rito de passagem, Huberman (1992) tem muito a contribuir, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos¹. A *entrada na carreira*, por exemplo, é assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala de aula, sendo estimada entre os dois e três primeiros anos de exercício docente. Sobre esta fase, o autor ressalta que “a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (p. 39). Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) – referenciados por Huberman (1992) – é nesse período que acontecem momentos simultâneos de *sobrevivência e descoberta*.

A sobrevivência pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da disciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – o qual fora descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

1 É importante ressaltar que o trabalho de Huberman (1992) foi criticado por outros autores (GONÇALVES, 2000; BOLÍVAR, 2002) que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos professores pela caracterização de Huberman. Bolívar (2002), por exemplo, argumenta que “as fases da vida profissional não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas”; ao contrário: elas estão “imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem” (p. 52).

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real. (VEENMAN, 1984 p. 144 – Tradução livre)

Neste contexto, salienta-se que o trabalho de Veenman muito contribui para a compreensão dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes nos primeiros anos de ensino. O autor realizou um estudo em nove nações (Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), entre os anos 1960 e 1984, e destacou a situação de discrepância entre as expectativas dos iniciantes e a realidade da profissão docente, assim que o ingresso na profissão se inicia.

Segundo Veenman, os novos profissionais são confrontados com a dura realidade das escolas, o que coloca em contradição os belos ideários concebidos durante a formação inicial. Assim, “a transição entre a formação inicial e a primeira regência pode ser dramática e traumática” (VEENMAN, 1984, p. 143 – tradução livre). É nesse contexto que repousa o “choque com a realidade”: um confronto entre o imaginário idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula. Em diálogo com as indicações de Veenman, Cavaco (1991) ressalta que os professores acabam por se tornar céticos e, com o avanço na profissão, percebem as inúmeras limitações das condições de trabalho e os baixos salários, passando a investir em atividades não escolares.

Já a descoberta, é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que

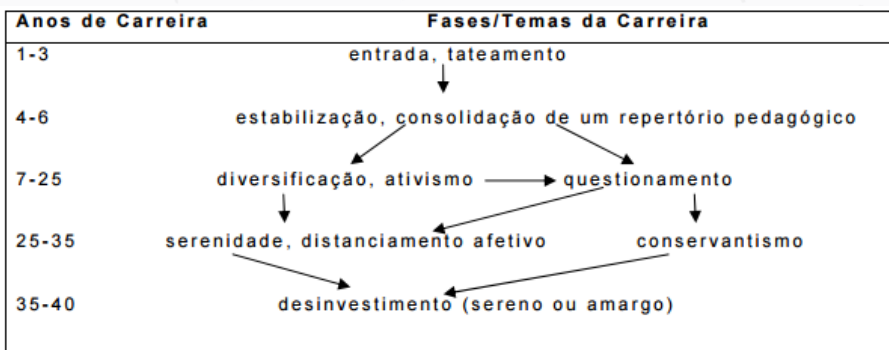
os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p.39).

Além da primeira fase, de entrada/ tateamento (três primeiros anos de exercício docente), Huberman também delimita outras fases seguintes na carreira do magistério. A figura a seguir oferece uma descrição mais sistemática do ciclo profissional proposto por Huberman.

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

É nesse contexto que, ao se acreditar na importância de como se estabelece o chamado “choque de realidade”, tendo como enfoque o período de sobrevivência do professor iniciante, reconhece-se que o estudo, aqui apresentado, concentra-se na seguinte problemática: quais são os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério?

Diante desse breve panorama, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exibe-se a “Metodologia”, com as principais indicações sobre os caminhos escolhidos para a coleta, análise e apresentação dos dados produzidos no estudo. Posteriormente, são oferecidos os “Resultados e Discussão”, o qual corrobora a análise dos dados ora apresentados. Por fim, têm-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que descrevem o choque de realidade dos professores que foram sujeitos da pesquisa.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos, orientados para este estudo, admite-se que este se trata uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MINAYO, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados (em 2016), há menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia

simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

Aliás, há outras características importantes destes sujeitos de pesquisa que merecem ser ressaltadas: todos se graduaram em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e todos lecionaram como unidocentes em escolas de ensino fundamental, sendo que quatro deles atuaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Destaca-se a ativa condição de unidocente, na qual um mesmo professor leciona todas as disciplinas, responsabilizando-se pelo ensino não apenas de todos os conteúdos em uma classe, mas também pela integração da criança no ambiente escolar (LIMA, 2007).

Salienta-se também que, para a melhor compreensão das indicações dos sujeitos de pesquisa, estes foram nomeados com nomes de flores, estando caracterizados como Alfazema, Rosa, Margarida, Dália e Lírio – sendo, este último sujeito, o único do sexo masculino. Tais caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes que, mediante ciência e autorização por eles expressa, antecedeu da entrevista cedida por cada um deles, individualmente.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006). Observa-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Assim, há a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como base para a análise dos relatos a seguir, tem-se o referencial indicado por Huberman (1992), que identifica que os professores iniciantes, nos três primeiros anos da docência, vivenciam momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

Relacionando-se ao propósito da sobrevivência, Simon Veenman (1984, 1988) descreve o chamado “choque de realidade” como um período de transição em que o novo professor se vê em um confronto entre o seu imaginário da profissão docente (ideal), reforçado pela formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula (distante do ideal).

As descrições feitas por Margarida conseguem traduzir sistematicamente a referência do “choque de realidade”, por ela vivenciado, quando procurou exercer seu trabalho com coerência às aprendizagens concebidas na graduação – mas foi imediatamente *impedida* pelas indicações da diretora da escola particular em que trabalhava. Segundo Margarida, a forma como a diretora encarava seu trabalho foi o principal motivador para sua saída da escola no fim do ano letivo.

Estava terminando o curso de graduação, e eu estava cheia de ideias na cabeça, querendo colocar tudo aquilo que eu estava estudando em prática, né, que eu estava concluindo, e assim... Eu fui muitas vezes impedida de fazer o que eu gostaria de fazer pela direção da escola. E teve uma vez assim que eu cheguei em casa e chorei, chorei, chorei, chorei, fiquei angustiada, porque eu estava tentando colocar o que eu tinha aprendido na disciplina de alfabetização e letramento, tentando fazer a sondagem com os meus alunos, e eu mandei imprimir a sondagem pra eu fazer com os meus alunos pra ver em que ponto de escrita eles estavam. E quando eu fui mandar imprimir, a diretora foi assim, muito grossa comigo, aí eu disse... Ela disse que não, que aquilo não podia, que não sei o quê... ela não conhecia as hipóteses, nem sabia de nada! Ela era uma professora extremamente tradicional, a diretora, né? Que ela era diretora, e dona, e coordenadora da escola, era tudo... Então assim, eu fui impedida de fazer aquilo que eu estava querendo. É tanto que eu poderia ter ficado mais tempo lá, mas

foi opção minha. Quando eu terminei, terminei o ano letivo, eu fui com eles até o fim por questão de responsabilidade com os alunos, mas assim, foi um ano muito difícil e quando eu terminei, que acabei, que entreguei as provas, que fiz os estudos, que eu deixei os meninos encaminhados pro ano seguinte, eu disse: “Não quero mais”. Não queria porque eu fui muitas vezes impedida de fazer aquilo que eu... eu queria colocar em prática a minha profissão, e eu fui impedida. [...] Foi uma experiência assim, muito ruim, eu acho que foi a parte quase do meu desencantamento, digamos assim. Não pela profissão, mas pelo lugar; foi um ano muito difícil, eu torno a dizer, foi assim, um ano muito difícil, que eu chegava em casa chorando mesmo, o ano que eu trabalhei na escola particular. (Margarida)

Dália apresenta indicações semelhantes aos apontamentos feitos por Margarida, apresentando sua insatisfação com o posicionamento da diretora escolar e com o contexto de sua prática. Entretanto, apesar da mudança de classe, Dália prosseguiu na mesma escola e em uma classe distinta, o que a influenciou muito em permanecer na docência.

Era tudo muito ruim, muito difícil no primeiro aninho. [...] Aí, no outro dia, a diretora me chamou, toda séria e aí disse: “Dália, você não está se dando bem na... que você não está se dando bem na turma do primeiro ano” e falou mais não sei o quê. “Eu vou lhe dar duas opções: eu tenho o quinto ano, ou então, vou lhe devolver”. Ah... Aí, eu já estava pra desistir mesmo, falei, falei, pra ela assim: “Pois a senhora me devolva, porque eu não quero mais”. Aí eu vi que ela ficou com dó. Ela falou: “Mas veja bem, Dália, se eu lhe devolver agora, não é bom, porque você está no estágio probatório, isso é ruim”. Aí ela disse: “Eu vou lhe dar outra opção. Você quer o segundo ano? Tem o segundo ano”, e eu disse: “Não, a senhora me devolva, porque eu também já não aguento mais...”. É... Foi assim... Já tava todo mundo comentando, as outras professoras. Elas falavam de mim. Do jeito que tava, se eu continuasse, se eu visse... Eu via que eu não tinha apoio, que eu não tinha nada e... Não dava pra mim... Mas aí ela insistiu: “Olha, eu vou te colocar no segundo pra fazer uma experiência. Fique no segundo ano mesmo”. E aí já era pela parte da manhã, o segundo ano, né?

A coordenadora ia estar lá, ia tudo... podia melhorar, né?. Ai eu peguei, aceitei: "Então, está bom" e fui. Não tinha outra opção mesmo. [...] E nossa... Foi muito melhor depois! (Dália)

É fundamental observar como o relacionamento interpessoal "se alia" ao momento de sobrevivência relatado pelos entrevistados. Todos foram unânimes em declarar que as conversas maledicentes (as famigeradas fofocas) estão presentes no ambiente de trabalho e que estas se refletem em grandes ansiedades no início da docência (KNOBLAUCH, 2008).

Nesse âmbito, é importante destacar que, na primeira etapa da pesquisa (aplicação de questionários), apenas Margarida e Dália consideraram o convívio com os demais colegas professores como uma dificuldade relevante a ser enfrentada no cotidiano da docência. É possível sugerir que a entrevista foi capaz de coletar mais dados das experiências dos sujeitos de pesquisa quanto ao convívio entre os pares – e como esse convívio influencia na identidade do profissional.

Os relatos de Alfazema e Lírio refletem situações comuns, destacadas por eles como algumas de suas más lembranças quando começaram a lecionar.

Eu ia trocar de turno, pra ficar nesta escola de tarde e na outra de manhã. Mas o que é que aconteceu? Tinha uma professora, nessa daí, de manhã, que não queria. Ela não queria não sei o porquê, mas eu acho que ela não gostava das minhas ideias... Ela me achava inovadora demais, sei lá! Mas, ela nem me conhecia direito! Quando essa professora soube disso, que eu ia conseguir trocar, ela começou a ligar pros pais... Ela começou a ligar pros pais, falar pros pais que estavam trocando, que não sei o quê, que isso não era bom pros alunos, e falou um monte de coisa. Ai eu preferi só trabalhar a tarde mesmo. Eu não tinha clima para ficar naquela outra escola de manhã... (Alfazema)

Foi tranquilo. Quase tudo foi tranquilo. Mas... A outra professora é, nós tivemos uns teimas, mas ficou por isso mesmo... Teve uma situação em que a professora, a outra professora da escola. Eu não ia brigar com ela, né, eu ia fazer meu trabalho e ela que fazia o dela. Eu no meu canto e ela no dela. Eu nem perguntava a

opinião dela! [...] Ela não queria participar da missa. Ficou lá, fingindo que não era com ela. Eu queria participar! Eu fazia parte daquilo tudo. Eu não ia deixar de participar por causa dela! (Lírio)

A seguir, apresenta-se o relato de Rosa, que demonstra uma situação em que a rejeição dos colegas professores e, especialmente, da coordenação pedagógica, afetou diretamente seu trabalho em sala de aula.

Realmente, foi essa questão do apoio, de não me sentir acolhida pra que eu pudesse desempenhar o meu papel. Acho que isso foi o mais difícil de tudo. Assim, me senti muito... vamos dizer, vigiada nessa segunda escola, de eu passar, estar na sala e quando eu perceber, estava uma [professora ou coordenadora] lá, na porta, na janela, me olhando, né? É que eu gostava de atividades mais dinâmicas, né, não era aquela professora 100% todo mundo sentadinho, todo mundo caladinho, todo mundo quietinho, como eles gostavam lá... [...] Aí eu lembro de um dia que eu fui fazer uma atividade com eles, no ensino de ciências, sobre o corpo humano e faltou papel madeira e aí eu pedi pra um dos alunos ir lá e pedir mais folhas de papel madeira, e aí ele voltou dizendo: "não tem, ela [coordenadora] disse que não tem" que não tinha. Aí eu tive que dá meu jeito, né? Aí, eu lá na sala com eles fazendo, e quando eu fui ver a coordenadora estava na minha porta, perguntando o que é que estava acontecendo, eu olhei pra ela e disse: "Nada, está tendo aula. Eu estou lecionando". Aí ela: "Não, porque está essa movimentação, esse barulho, e não sei o quê", aí eu disse: "Não, não se preocupe, não, que é essas atividades são assim mesmo" e mostrei pra ela, fui explicar o que estava trabalhando, fui mostrar e tal... E ela: "Eles estão em grupo, eles estão conversando, eles estão decidindo o que é que vão fazer, então, tem um barulho". Ah... Eu me senti muito constrangida com aquela situação de alguém na minha porta perguntando o que é que estava acontecendo, como se eu não estivesse lecionando, como estivesse tudo solto. [...] Aí foi depois, depois de um tempo, eu já fui ganhando mais a confiança, e uma vez eu recebi a chave do almoxarifado pra ir lá, no almoxarifado, pra pegar não sei o quê, que me pediram, e quando eu cheguei lá, pilhas

e pilhas de papel madeira! Você acredita? Pilhas e pilhas! Quando eu vi aquele monte de papel madeira, quase que entrei em crise, com vontade de chegar lá, sabe, esculhambando mesmo! Pensa... E aí eu estava naquela atividade do corpo humano, fui trabalhar somente com o papel madeira pra cada um mesmo, porque não tinha mais, não me deram mais, aí então, peguei uns lá que não teve como colocar a perna, então, ficou aquela perna emendada assim. Olha... Ainda bem que eles são criativos! Mas eu fiquei com muita raiva... Eu não ia mesmo fazer nada, já tinha passado, mas fiquei, fiquei com muita raiva! (Rosa)

O depoimento de Rosa não apenas demonstra como a instituição escolar não oferece a devida atenção aos iniciantes (NÓVOA, 1991), como também se omite em auxiliar estes profissionais. Ao contrário: muitos profissionais da escola se recusam a oferecer um ambiente mais acolhedor e oferecem ainda mais desafios ao trabalho do iniciante – desafios estes que, muitas vezes, estão externos à sala de aula, mas ainda dentro da escola. Dessa forma, o professor precisa aprender, sem grandes suportes, a consolidar sua identidade docente e, ainda, a viver na escola em que trabalha, uma vez que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Em outro momento, durante a realização da entrevista, Rosa indicou que a atividade de Ciências sobre as partes do corpo humano, anteriormente relatada, provavelmente foi motivadora para um posicionamento inesperado da diretoria da escola. O depoimento de Rosa, apresentado a seguir, relaciona-se às indicações feitas por Santos (2004) ao associar a cultura do desempenho às avaliações externas em larga escala.

Aí depois, teve uma situação tão assim... Que eles chamaram todos os professores, todos os professores foram pra sala da diretora, trancaram a porta, e a diretora simplesmente abriu a boca dela e disse que não precisava ensinar História, Geografia e Ciências, que era Português e Matemática até o final do ano, porque era isso que caía nas provas de avaliação externa, de Seape, de Prova Brasil. Então, quando eu ouvi aquilo, eu já estava naquela situação... Eu chegava em casa chorando, eu chegava em casa

chorando tanto de dor física, por causa da perna que doía, como emocionalmente, porque eu não aguentava mais ir pra aquela escola, eu não aguentava mais sentir tudo que eu estava sentido, aquela rejeição, aquela pressão, e assim, eu digo: “Meu Deus do céu! Deu tudo errado. Eu formei foi pra isso? Como é que a diretora abre a boca pra dizer que não precisa ensinar História, Geografia, Ciência?” [...] E aí assim, eu confessei pra você que eu chegava estressada em casa, e chorando, e com neném pequeno, não tinha nem seis meses! [...] Ai... Eu achei melhor ficar só aqui, vim só pra cá [local em que trabalha atualmente] e não lectionei mais. (Rosa)

O depoimento de Rosa traz à tona o sentimento de desprofissionalização, bem como o de perda de identidade profissional diante da constatação de que ensinar, muitas vezes, não é o mais importante para permanecer na docência (NORONHA, 2001). É provável que, nesse momento, Rosa tenha colocado em xeque os saberes consolidados em sua formação para o magistério, ao ter suas convicções contrariadas. Isso certamente impactou sua saúde e ressaltou sua sensação de mal estar docente, o que a levou a abandonar a profissão em troca de um trabalho menos exaustivo. As constantes exigências profissionais podem ser um dos desencadeadores deste mal estar que, entre outros fatores, leva o professor a vivenciar uma crise de identidade em que se questiona sobre o próprio sentido da profissão (SILVA, 2014). No caso de Rosa, é possível inferir que ela percebeu que permanecer na docência, naquele contexto, não faria mais sentido.

Outro relato interessante é feito por Alfazema que, assim como Rosa, alega ter abandonado a escola estadual por, entre outros fatores, sentir-se muito pressionada a cumprir as exigências da SEE/AC e da gestão escolar. É fundamental ressaltar que Alfazema preferiu manter-se em dois turnos na escola privada, em que já trabalhava no turno da tarde, a lecionar um turno na escola estadual.

Eu fiquei só três meses só na escola do estado. Eu já não queria ficar mesmo. Eu preferiria tentar uma vaga para dar aula de manhã, lá na escola que eu já trabalhava mesmo. Eu achei melhor ter melhores condições de trabalho, ter uma organização, saber o que fazer,

né, o que eu ia fazer todo dia. Lá [escola estadual] cada dia tinha que fazer uma coisa diferente, fazer o que a gestão tava falando, fazer o que a Secretaria tava falando. Isso me deixava louca, entendeu, porque eu nunca sabia o que é que me esperava na escola, no estado, né? Nunca sabia o que esperar na escola, o que eu deveria esperar. [...] A minha mãe disse assim: "Me diz como é que você deixa um contrato de dois anos, e vai assumir uma turma pra ficar um mês?", eu disse: "Mãe, a senhora não se preocupe com isso, porque eu prefiro me sentir feliz e não estou preocupada se é por um mês ou dois anos". E eu te digo: eu continuo não me preocupando, tá entendendo? O que adiantava eu ficar no estado, que é garantido, e sofrer com prova de não sei o quê todo dia? [...] Avaliação externa é cobrada só no estado mesmo. No [nome da escola particular em que trabalhou] eles cobram o que é pra cobrar de verdade mesmo. O que é cobrado a tua qualidade, a qualidade que aquele aluno sai da tua sala, entendeu? Também pesado, mas, pelo menos, na particular eles confiam mais no seu trabalho, na professora que você é. Eles não perdem tempo te vigiando, te dando um tanto de prova... (Alfazema)

Margarida demonstra a mesma insatisfação, expressada por Rosa e Alfazema, diante das exigências por resultados nas avaliações externas na escola estadual em que trabalhou. Na visão de Margarida, os testes standardizados procuram produzir uma falsa ideia, a qual será necessária para ser vista e avaliada (BALL, 2002), sem criticidade e sem reais chances para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A gente parece que está cada dia está ficando pior essa loucura em busca de resultados, assim, parece que é algo extremamente necessário, extremamente importante, e não é verdade. É tudo muito produzido. É uma pena porque às vezes, lá no estado mesmo, a gente sabe que os nossos alunos avançaram, a gente que está no dia a dia, a gente percebe que eles avançaram, mas só que eles não avançaram ao ponto de alcançaram aquela, aquela média que eles querem, então, pra eles, os nossos alunos não avançaram nada, né? Eles não vão aparecer como aqueles que

superaram... Aí parece que eles não conseguiram nada, né? O que não é verdade! (Margarida)

Os depoimentos anteriores de Alfazema, Rosa e Margarida mostram a necessidade da escola em gerenciar o desempenho dos alunos por meio do desempenho dos professores e, assim, levar à performatividade. Para Ball (2010), as cobranças pela performatividade “servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade” (p. 38) – qualidade esta que pode ser discutível e que nem sempre é sinônimo de algo tido como bom.

Outro relato de Alfazema, apresentado a seguir, também traz a tona as cobranças da gestão escolar e do sistema público de ensino. Seu depoimento demonstra como estas exigências foram incisivas e determinantes para a intensificação de seu trabalho (HYPOLITO, VIEIRA; PIZZI, 2009).

Vale ressaltar que Alfazema preferiu trabalhar em uma instituição privada, em dois turnos, a manter o contrato temporário com a rede estadual de educação.

Eles [gestão e rede estadual de educação] cobram muito, mas eles não valorizam o professor. Por exemplo, quando eu digo valorização, você é contratado pra 30 horas, aí nessas 30 horas, eles teriam que incluir planejamento, eles teriam que incluir os grupos de estudo, teriam que incluir reuniões e tudo, mas não, você termina uma aula, aí depois da aula você vai ter grupo de estudo até dez horas da noite! Aí tem as formações continuadas; aí temos o curso do PNAIC², né, que é de noite também. Aí quer ter uma reunião de novo, tem que ser só depois da aula e você já está cansada. Aí, quando você é professora, você não trabalha só aquelas 30 horas, porque não dá pra fazer plano de aula na escola, dá? Não dá, tem que fazer em casa. Aliás, eu acho que o professor devia ser

2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do Governo Federal que visava alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, objetivando melhorar os índices de educação do país por meio da formação continuada de docentes entre o 1º e o 3º anos do ensino fundamental. De acordo com Amaral (2015), este programa se inseriu em mais um dos programas de formação continuada de docentes, ao elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitassem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docentes e alunos.

pago por dedicação exclusiva. [...] E ainda tem que a gente, toda hora você está estudando e tem dia, tem domingo, que é dia que eu faço o meu plano de aula, é a tarde inteira fazendo plano de aula, e às vezes não dá. Ai na semana, eles te cobram, te cobram, te cobram, é muita cobrança, e muito pouca valorização... (Alfazema)

Assim, as palavras de Alfazema pressupõem que a exigência por resultados no/do ensino crescem proporcionalmente ao crescimento da intensificação do trabalho docente (SAMPAIO; MARIN, 2004), com a ampliação da jornada de trabalho e, muitas vezes, com o aumento da carga de trabalho em uma mesma escola sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

Todo esse contexto reforça como o “choque de realidade”, vivenciado por esses docentes iniciantes pode ser determinante para a sobrevivência (ou não) deles na docência. Turmas tão desafiadoras não deveriam ser regidas por profissionais que acabaram de ingressar no magistério. Além disso, é fundamental repensar como professores (iniciantes e experientes) podem conviver e melhorar a socialização profissional de todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental perceber como o “choque de realidade” pode ser traumático entre os docentes que acabaram de ingressar no magistério, repercutindo até mesmo no desejo (ou não) do profissional em se manter no magistério.

Os sujeitos da pesquisa foram unânimes em apontar a falta de apoio da direção/coordenação das escolas e dos colegas docentes mais experientes, bem como as incisivas críticas por eles expressas, como fatores unânimes de desafios, os quais precisam ser enfrentados no período de sobrevivência.

Há também outro aspecto muito importante e frequentemente apontado pelos entrevistados: a influência da cultura de desempenho, refletida nas cobranças feitas pela equipe gestora das escolas públicas. Os sujeitos de pesquisa incaram o quanto é angustiante a interferência destas cobranças na realização das atividades profissionais, resultando na intensificação do trabalho docente e,

interferindo no desejo por abandonar a docência – e, paradoxalmente, no desejo de exibir sua performance satisfatória.

Neste sentido, acredita-se que é fundamental que as equipes pedagógicas repensem a postura assumida, por todos os profissionais da escola, ao receberem os professores iniciantes e lhes oferecerem as turmas e as tarefas mais desafiadoras, ao invés de acolhe-los e tutorá-los para que eles possam criar familiaridade e apreço com a docência e com as demais demandas e exigências escolares.

Reconhece-se também que há a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre o “choque de realidade” dos professores iniciantes. É fundamental prosseguir na busca por algumas respostas às perguntas que permeiam a inserção destes profissionais no ambiente da escola: como os acolher de modo que se sintam seguros? Como auxiliá-los a articular teoria e prática sem o prejuízo de nenhuma delas? Como apoiá-los na articulação dos saberes que já produziram e nos tantos outros que ainda produzirão? Como fazer com que se sintam satisfeitos ao assumirem sua identidade docente como carreira a ser consolidada? Como fazer para que eles vejam mais motivos para permanecer na profissão – ou, ainda, retomá-la – do que para abandoná-la?

Estas questões só nasceram do fascínio com o qual são encarados, aqui, os sujeitos de pesquisa. Retomando ou não, prosseguindo ou não, são esses sujeitos que fizeram com que a pesquisadora desconstruísse suas crenças provisórias e reforçasse outra crença necessária: a do seu reconhecimento como eterna professora iniciante.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.P.L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p.127-133, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n.

2, p. 37-56, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacao-realidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BALL, S. J.. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, ano/vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorbeto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

FIELD, K.. **Teacher development: A study of the stages in the development of teachers**. Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.

FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.

GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da**

UFPA. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HYPOLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, LC.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 176fl. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105545. Acesso em: 05 abr. 2016.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: *burnout* ou o mal estar docente. **Revista científica integrada da Unaerp**, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-nteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1980.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.069](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.069)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO SEGUNDO PORTARIA Nº 1.403/ 2018

[Marco Antônio da Silva](#)

Doutorando em Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental - UTI, kant-sophos@bol.com.br

RESUMO

O artigo a seguir representa uma diligência na síntese referente a narrativa da formação do professor do ensino religioso, ou seja, uma análise com interesse e cuidado aplicado no desenvolvimento do artigo, direcionado através de documento oficial brasileiro sobre educação. Deste modo, objetiva-se estabelecer um instrumento teórico e pedagógico, a fim de se obter uma estruturação da questão norteadora, compreendendo componentes curriculares como um campo abrangente da Ciência Aplicada da Religião, fazendo correlação aos elementos dispostos na Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U. de 28/12/2018. Para se atingir esse objetivo, o artigo dispõe e segue uma narração a rigor, através de três categorias. A primeira é representada por meio da diversidade das classificações referentes à Educação Religiosa, que é adjacente ao conhecimento da Ciência da Religião, bem como da Ciência Aplicada da Religião e o elemento curricular que agrega fatores entre as disciplinas definidas no ensino fundamental brasileiro. Na segunda categoria deste artigo, são discutidos alguns elementos do documento oficial do Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, que estabelece a garantia da oferta da educação religiosa de acordando com elementos legislativos e um modelo reflexivo histórico e contemporâneo de educação. E por fim, apresenta-se uma discussão conclusiva dispendo de elementos epistemológicos e

metodológicos da Ciência da Religião que possibilita o apoio teórico e prático da Educação ao que se refere a formação do professor de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Formação do professor de ensino religioso, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Ciência Aplicada da Religião.

INTRODUÇÃO

Inicia-se esta pesquisa considerando narrativas como a de KLEIN; JUNQUEIRA (2008), que qualquer proposta de abertura de cursos de formação para professores de ER deve necessariamente respeitar essa base legal estabelecida pela Constituição, LDB e pelos pareceres e resoluções do sistema de ensino, sejam eles do Conselho Nacional de Educação ou do Conselho de Estado e /ou Educação Municipal, dependendo do sistema ao qual a instituição pertence. A oferta de cursos, portanto, não pode levar a nenhuma forma de proselitismo, cuja etimologia é caracterizada por sua derivação de prosélito+ismo, como fr prosélytisme, o que significa: “tentativa persistente de persuadir ou convencer outras pessoas a aceitar suas crenças, em geral relativas à religião ou à política.” MICHAELIS (2020), deve-se então, assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, devendo ser inter-religiosa, não restrita a uma exclusiva denominação religiosa, abranger diferentes matrizes religioso-culturais.

Considerando o contexto relativo a grande diversidade de crenças religiosas do povo brasileiro, muitas vezes conflitantes entre si e muitas das quais não organizadas em nível nacional, como também, a liberdade dos diferentes sistemas de ensino para definir conteúdos de ensino religioso e padrões de qualificação e admissão de professores. Observa-se que, segundo KLEIN; JUNQUEIRA (2008), apenas alguns estados possuem licenciatura em formação de professores de ensino religioso. Em outros estados da federação, encontra-se cursos gratuitos, estendidos ou especializados para complementar a formação de professores de outras áreas do setor de ensino religioso. No entanto, percebe-se, ainda nos dias atuais que a graduação permite que os professores trabalhem em educação básica, e outras modalidades só são concluídas em situações em que não há profissionais qualificados.

O objetivo e finalidade desta pesquisa é discorrer sobre a disponibilidade de uma maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) definidas por programas de seus cursos, com base em interpretações de habilidades e aptidões que deseja desenvolver, através da organização, um modelo pedagógico suficiente e capaz de se adaptar as necessidades dinâmicas da sociedade, em

que a obtenção do diploma torna-se uma etapa inicial de formação no processo educativo. Permitindo flexibilidade na duração do curso dependendo da prontidão e esforço do aluno; otimizar a estrutura modular dos cursos para permitir melhor aproveitamento do conteúdo, bem como ampliar a diversidade da organização dos cursos, integrando a garantia da oferta da educação religiosa acordando com elementos legislativos e um modelo reflexivo histórico e contemporâneo de educação, dispostos na Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U. de 28/12/2018.

Adota-se como método, um ordenamento lógico das ideias e estudos iniciando com uma análise objetiva dos fatos. Essa análise é seguida de perspectivas bibliográficas com algumas ligações pessoais na estruturação e considerações finais, sempre acompanhadas de uma consistente revisão com a finalidade de garantir uma observância na diversidade e garantias da oferta da educação religiosa através de um estudo aprofundado, com a finalidade de traçar uma maior clareza, possibilitando uma aplicabilidade exemplar, juntamente com os objetos empíricos estabelecidos neste setor.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa desenvolvida neste trabalho se caracteriza por uma abordagem mista exploratória. Realiza-se então, em seu contexto, levantamento bibliográfico a partir de um fator "H", correspondendo a uma pesquisa inicial, através do portal SCImago Journal & Country Rank com classificação de fator de impacto Q1 e Q2. Porém, por se tratar de uma pesquisa exploratória, é levantado um estudo amplo também no Google Scholar que traz uma relevância considerável em seu contexto por se tratar de conteúdo e autores relacionados ao objeto de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A par do debate sobre a escolha dos saberes ensinados nas escolas, SANTOS (2016) sugere que o BNC é alvo de reflexões sobre o tema central do ensino religioso e o currículo. Tendo em vista que o conhecimento nessa área pode ser visto como ambíguo pelos círculos profissionais que apoiam ou se opõem a esse ensino, em

termos de práticas educativas confessionais no contexto escolar, e historicamente, a ER traz a complexidade da ciência e dimensões pedagógicas e epistemológicas na reflexão sobre os fenômenos religiosos estudados neste ensino.

A modalidade educacional busca desenvolver um conteúdo metodológico de cunho pedagógico, que visa justificar as leis que regulamentam essa educação visando a educação não confessional. A Escola como espaço socioeducativo assume, portanto, o papel pontifício de considerar a experiência individual e coletiva de estudos do sagrado no âmbito da educação religiosa. SANTOS (2016).

Segundo JUNQUEIRA e RIBEIRO (2013), Aprofundar o estudo do espaço sagrado significa explorar os significados e símbolos inerentes a cada cultura e tradição religiosa, mística e filosófica e, ao mesmo tempo, explorar o interior de cada indivíduo por meio dessas abordagens.

Sob esse ponto de vista, SANTOS (2016) conclui que esse ensino é autêntico e requer um aspecto importante em sua matriz curricular. Como esse ensino está em constante mudança e reestruturação por meio de seus processos históricos, sociais e culturais, viabilizando encontro com novas propostas de aplicação de um currículo uniforme nas escolas.

Outro fator a ser considerado é como integrar o plano de estudos ER em uma única base de currículo. Isso porque a ER também é caracterizada por suas regiões, e essas regiões possuem expressões culturais e religiosas normativamente distintas. O currículo ER deve incorporar tantas tradições culturais quanto possível. Em suma, uma base curricular comum para ER deve ser guiada pela complexidade desses elementos no que se refere à prática de aprendizagem. SANTOS (2016). Deste modo, COSTA, SOUZA E DANELICZEN (2005) reforça que Não é utópico pensar em currículos que tenham o mesmo significado em diferentes culturas. Desde a sua democratização, ou seja, representantes dos interesses de todos os grupos.

De acordo com PASSOS (2007), a educação religiosa é entendida como um meio de educação na própria religião, cujo objetivo é alcançar uma visão holística do homem e possibilitar uma ação ética baseada na história. Assim, o sujeito ético pressupõe o sujeito religioso. Esse modelo parece exemplificar perfeitamente o assunto

ou a religiosidade do assunto como uma necessidade geral de escolarização.

É importante considerar que o contexto das relações sociais em que estamos inseridos é determinado por disputas de poder em todas as frentes, política, econômica e até religiosa. Um espaço para facilitar o compartilhamento de conhecimento à medida que as escolas começam a replicar seu conhecimento e seu currículo passa de ser neutro. MOREIRA E SILVA (1997).

Ao fazer uma análise mais aprofundada em aspectos históricos percebe-se através dos apontamentos de CECCHETTI; SANTOS (2016), que o estabelecimento do governo republicano em 1890 definiu o papel do Estado perante a religião. A liberdade de religião e crença é garantida a todos os brasileiros. As cerimônias públicas foram secularizadas e a educação secular foi estabelecida nas escolas. Essa foi uma das questões mais polêmicas e, segundo Figueiredo (1995), voltada para a compreensão do laicismo, ou manteve a proposta por insistência do clero católico local.

O governo Vargas (1930-1945), quando precisava de ajuda para implementar mudanças estruturais e sociais, acabou firmando acordos com a Igreja. No campo da educação, o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, regulamentou o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e regulares. Definindo como:

“A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.” (BRASIL, 1931 n.p).

A estrutura de provisões obrigatórias e admissões voluntárias, bem como a abordagem sectária do ER aos currículos escolares, foi mantida a esta luz desde a Constituição de (1934), Com a redemocratização do país após a ditadura de (1964 -1985), iniciaram-se experiências de ensino religioso, inter-religioso e assim estabeleceram-se.

Segundo POZZER (2019), a grande mudança paradigmática ocorreu com a publicação da Lei nº. 9.475/97 que alterou o art. 33 da Lei nº. 9.394/96. Desde que o artigo 33 da referida lei foi promulgado, muitas universidades públicas e privadas criaram cursos

de graduação em estudos religiosos ou ensino religioso. O sistema de ensino desenvolveu um currículo para esta disciplina e investiu na formação contínua de professores durante os primeiros e últimos anos do ensino primário. Associações, universidades e grupos de pesquisa fomentaram debates, seminários, conferências e produção científica racional que moldaram identidades epistemológicas e pedagógicas como campos de conhecimento para a educação básica. Todos esses fatores levaram a Secretaria de Educação a incluir a ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em dezembro de 2017. POZZER (2019).

Para o ensino no campo, ou seja, exposição ética e científica ao conhecimento das religiões, o Conselho Nacional de Educação emitiu diretrizes nacionais para currículo em estudo religioso, através da Portaria nº. 1.403, publicada em 28 de dezembro de 2018. Nela se Considera a diversidade dos fenômenos religiosos à luz de suas histórias, práticas, manifestações, princípios e valores, e proporciona uma educação baseada em premissas como percepção, diálogo intercultural e cidadania crítica. Essa formação de professores reforça as propostas de ER contidas na BNCC em um currículo que considera e avalia acadêmica e respeitosamente o estudo das diferentes religiões. POZZER (2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da pesquisa, todos os apontamentos realizados por JUNQUEIRA e RIBEIRO(2013), COSTA, SOUZA e DANELICZEN (2005), compreende-se que o estudo discorre sobre como as coisas acontecem em um contexto escolar. Em outras palavras, é o coração da escola, e é o espaço central em que todos nós operamos que nos responsabiliza pela elaboração em vários níveis do processo educacional.

Assim, POZZER (2019) e SANTOS (2016) transparecem em seus dizeres que o currículo transcultural não é dado a priori ou simplesmente reduzido à aplicação/duplicação de certas racionalidades em detrimento de outras. Se entrelaçando historicamente entre outros autores e essencialmente, torna-se um processo de diálogo, encontro, convivência e transformação.

Assim, a exposição ética e científica ao conhecimento das religiões Proporciona uma educação baseada em pressupostos como consciência, diálogo intercultural e cidadania crítica à luz de suas histórias, práticas, manifestações, princípios e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que a religião é um elemento cultural cuja influência influencia a construção das identidades das pessoas e a organização da sociedade, como seria possível excluir a religião dos currículos escolares? Em resumo, há um histórico de disputas e concessões entre o Estado e a Igreja (historicamente católica, mais recentemente, outras denominações cristãs).

No entanto, a modernidade, especialmente a contemporaneidade, traz consigo muitos desafios que a escolarização enfrenta. Isso provoca um vazio de sentido e exige uma mudança dentro da escola, em sua dimensão curricular. Com isso não estamos defendendo a religião como símbolo da educação ou mesmo da ER como disciplina escolar.

Na verdade, é possível perceber em pesquisa, que o estudo da diversidade religiosa é apenas mais um componente do que entendemos por educação intercultural. O desenvolvimento da educação nessa perspectiva caracteriza-se por incorporar a espiritualidade humana à discussão curricular ao invés de purificá-la. Dessa forma, enquanto os princípios seculares são respeitados na educação, os ideais e práticas missionárias nas escolas públicas são desafiados. Desta forma, a capacidade dos alunos de vivenciar e respeitar as diferentes identidades e diferenças nos contextos educacionais e sociais subjacentes à democracia e vida cívica é reforçada. Contribui, portanto, para a construção de uma cultura de paz, o que também significa questões e decisões políticas.

Desenvolver Habilidades de Diálogo Intercultural, esta é talvez uma das grandes contribuições dos currículos ER brasileiro. Por fim, o ensino religioso nas escolas, desde que baseado em pressupostos éticos e científicos, podendo contribuir para a educação holística e intercultural e prevenir a propagação do preconceito e da violência sectária. No entanto, sem formação inicial e contínua dos professores para enfrentar este desafio, isso é quase impossível.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

Partindo desta perspectiva, emerge-se a importância de um duplo aspecto da educação religiosa. O ensino religioso é político e curricular em termos de seus objetivos educacionais e importância sociocultural. É, portanto, tarefa da educação religiosa tratar o conhecimento religioso a partir de pressupostos éticos e científicos sem crenças e crenças privilegiadas. Isso significa abordar esse conhecimento com base em diferentes culturas e tradições religiosas sem ignorar a existência de visões de mundo seculares. A partir desse ponto de vista, a educação não é mais entendida como uma ferramenta de ensino religioso, um fim em si mesma, mas como um conhecimento que busca compreender os fenômenos religiosos locais, nacional e globalmente. Na educação básica, o ensino religioso deve empregar a pesquisa e o diálogo como princípios de mediação e esclarecimento da observação, identificação, análise, apropriação e reinterpretação do conhecimento visando o desenvolvimento de competências específicas.

O foco está na prática pedagógica interdisciplinar da educação religiosa, compartilhando histórias, valores, imperativos morais e éticos, a dinâmica da solidariedade, a dinâmica do convívio solidário, o respeito às múltiplas expressões de fé e crença no cotidiano. O caráter laico de uma nação, a diversidade religiosa de seu povo e sua experiência com os direitos humanos também são fortes indicadores da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços na máquina legislativa federal, as práticas inter-religiosas continuam sendo um desafio no cotidiano escolar. Da mesma forma, a formação universitária não leva em consideração a mudança de paradigma nos percursos formativos da profissão de pós-graduação, além das deficiências nesse campo. Como visto no contexto, Somente em 2018 foi possível aplicar diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Estudos Religiosos Direcionados à Formação Específica de Professores de

ER. Portanto, basta dizer que a conscientização de conteúdos relacionados ao mundo da religião, fundamentos e política educacional é, em última análise, um grande imperativo educacional. Nota-se que, nesse sentido, o ensino religioso do componente curricular está integrado como área do conhecimento humano na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931. **Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção 1, 6 mai. 1931.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. **O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 38, n. 2, apr./ jun. 2016, p. 131-141.

COSTA. Carlos Odilon da. SOUZA. Eronildes Schultz. DENELICZEN. Francisca Helena Cunha. **DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO RELIGIOSA DO SER HUMANO E CURRÍCULO: novos olhares e perspectivas.** Curitiba: Champagnat, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. RIBEIRO. Cesar Leandro. **Ensno Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser contemplado.** In: KRONBAUER. Selenir Corrêa Gonçalves. SOARES. Afonso Maria Ligorio. (Org). Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo, Paulinas, 2013, p. 35-51.

KLEIN, Remí; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso.** Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 23, p. 221-243, 2008.

MICHAELIS. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Editora melhoramentos Ltda. 2020. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=D9YbD>>. Acesso em: 29/08/2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.**

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. 1 ed. São Paulo: Paulinas. 2007.

POZZER, Adecir; DÍAZ, José María Hernández. **Ensino religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais**. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 21, n. 1, p. 154-173, 2019.

SANTOS, Mirinalda. **Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o ensino religioso**. Revista Espaço do Currículo, v. 8, n. 3, p. 293-305, 2016.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.070

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Eletrissandra Rodrigues Reis

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), sandra.icapui@yahoo.com.br

Luziete Marques da Costa Maia

Mestra em Educação, pelo Centro Universitário FAVENI, luzietemarques2020@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa, Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objetivamos compreender como o Estágio Supervisionado pode contribuir para o processo formativo de Supervisoras Acadêmicas de estágio, com base nos diálogos com os seus Diários Narrativos. O método de pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, utilizando como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica a partir da construção de Diários Narrativos, de duas professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio. Apontamos as narrativas (auto)biográficas como um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio curricular supervisionado. Para a efetivação do trabalho, abordamos os seguintes conceitos: Narrativas (Auto) biográficas (JOSSO, 1988, 2010), (SOUZA, 2006); Diários (ZABALZA, 2007); Estágio Supervisionado (PIMENTA E LIMA, 2005; 2012); Saberes e Práticas (TARDIF, 1996; 2012), (PIMENTA, 1999), (FREIRE, 1996), (LARROSA,

2002). Como consideração principal, temos: os saberes decorrentes das práticas de Supervisoras Acadêmicas, proporcionaram uma melhor reflexão desse componente curricular; a importância do componente curricular Estágio Supervisionado e da utilização da abordagem (auto) biográfica e suas metodologias nos cursos de formação de professores; a compreensão das Supervisoras Acadêmicas sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática, indicaram que os saberes experienciais são fundamentais à prática pedagógica; as reflexões de cada Supervisora Acadêmica de Estágio contribuíram para a (auto)formação, pois escrever sobre si é um exercício que promove a autorreflexão.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Curso de Pedagogia, Narrativas (Auto)biográficas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa, Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A pesquisa está orientada por uma abordagem autobiográfica e se fundamenta por meio de escritas realizadas em Diários Narrativos, feitos por professoras orientadoras de Estágio Supervisionado, que expõem seu percurso formativo e atuação profissional. Neste estudo, as narrativas são assumidas como modos de compreender as experiências dos sujeitos.

As discussões existentes na área da formação do professor, e aqui em especial do pedagogo, perpassam pelo eixo central da formação inicial, e o componente curricular do Estágio Supervisionado é foco desta discussão por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação.

Objetivamos compreender como o Estágio Supervisionado pode contribuir para o processo formativo de Supervisoras Acadêmicas de estágio, com base nos diálogos com os seus Diários Narrativos.

O método de pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, que lida com sujeitos carregados de saberes e de subjetividades, que são inerentes ao contexto em que vivem e às suas experiências, conforme Bogdan e Biklen (1994), utilizando como método de investigação a pesquisa (auto) biográfica a partir da construção de Diários Narrativos, de duas professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio, do Curso de Pedagogia/UERN.

As narrativas (auto) biográficas são um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio curricular supervisionado.

Para a efetivação do trabalho, abordamos os seguintes conceitos: Narrativas (Auto) biográficas (JOSSO, 2010; PASSEGI, 2008; SOUZA, 2006); Diários (ZABALZA, 2007); Estágio Supervisionado

(PIMENTA E LIMA, 2012; 2005); Saberes e Práticas (TARDIF, 2012), (PIMENTA, 1999), (FREIRE, 1996), (LARROSA, 2002).

Como consideração principal, enfatizamos as principais contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, considerando que o estudo proporcionou uma reflexão desse componente curricular, eixo estruturante no processo formativo de professores.

Os resultados nos mostram a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita (auto) biográfica nos Diários Narrativos. O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro.

Proporcionou, portanto, a oportunidade de reflexões das Supervisoras Acadêmicas de estágio caminhando para a (auto) formação, já que, escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão. Oportunizou também a nossa compreensão do papel formador inerente a função de coordenadora pedagógica de uma escola pública, colaborando com a nossa autoformação e com a ressignificação das práticas e dos saberes.

METODOLOGIA

Definimos a investigação realizada como uma pesquisa qualitativa, que lida com sujeitos carregados de saberes e de subjetividades, que são inerentes ao contexto em que vivem e às suas experiências, conforme Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, a pesquisa de abordagem qualitativa é uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 11) e se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais, pois favorece as conexões com o contexto a ser investigado e oferece uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e tem sido conduzida em múltiplos contextos.

Utilizamos como método de investigação a pesquisa (auto) biográfica a partir da construção de Diários Narrativos, de duas

professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio, do Curso de Pedagogia/UERN. A pretensão da pesquisa com abordagem (auto)biográfica é compreender como as pessoas, individual ou coletivamente, atribuem sentido ao que foi vivido, ao itinerário de sua formação humana (PASSEGGI, 2008). Essa abordagem se firma no meio educacional a partir da influência recíproca entre a perspectiva de pesquisa e a de formação.

Apontamos as narrativas (auto)biográficas como um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de resignificação do papel do estágio curricular supervisionado. No âmbito da investigação qualitativa, a pesquisa narrativa, de natureza reflexiva, possibilita aos interlocutores a revisão de seu processo formativo através de seus escritos.

As narrativas produzidas pelas interlocutoras do estudo aparecem como uma forma singular de falar sobre si. A contação de suas experiências vividas no contexto da formação constitui, nessa trajetória, importante fonte de análises e reflexões sobre o processo de construção e (re) construção dos saberes docentes.

As pesquisas (auto)biográficas e o trabalho com histórias de vida possibilitam um investimento na pessoa do professor, potencializando uma escuta sensível de sua voz no processo de formação, permitindo compreender, como diferentes sujeitos em formação constroem conhecimentos, saberes e identidade docente. Representa uma clara superação dos modelos tradicionais de pesquisa e formação.

Realizamos esta interpretação, também na perspectiva das narrativas reflexivas de diário de aula, de Zabalza (2007). Através desse dispositivo (os Diários Narrativos), as professoras realizaram as narrativas, que serviram de resposta a nossa questão problema, ou seja, quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos, bem como, de reflexão sobre os seus trabalhos.

Neste sentido construímos nosso percurso, buscando conhecer os atores da pesquisa enquanto sujeitos incluídos em espaços carregados de saberes e experiências. A escolha dos colaboradores em uma pesquisa (auto)biográfica requer uma observação sensível e atenta, um olhar mais demorado, de modo a perceber quem

são esses atores sociais, no meio da problemática que a pesquisa investiga, que podem colaborar efetivamente com a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O homem pode escrever sobre sua vida, seja através de um diário, memórias, relatos, correspondências, (auto)biografias. A história de uma vida acontece na narrativa daqueles que a protagonizam, naquilo que significou, que ficou, que deixou marcas na formação do sujeito; são histórias que vão tomando forma na constituição do indivíduo. A narrativa (auto)biográfica proporciona compreensões, interpretações e construções de si a partir do revistar o passado, situando e dando significados aos acontecimentos do presente, bem como a formação dos indivíduos.

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. As narrativas (auto)biográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação.

De acordo com Josso (2010), as narrativas (auto) biográficas têm como objetivo dar voz à pessoa-sujeito da investigação, lhe oportunizando aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Enfim, a partir de um “processo de caminhar para si”, caracterizado como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação estabelecida conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. A autora afirma que

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2010, p. 33).

Nessa construção, fizemos a ligação das categorias elencadas no trabalho, partindo da concepção de Narrativas (auto) biográficas à luz de Josso (2010), Passegi (2008), Souza (2006), das ideias de Estágio Supervisionado apresentadas por Pimenta e Lima (2005; 2012) e a discussão sobre Saberes e Práticas, apoiada em Tardif (2012), Larrosa (2002), Pimenta (1999), Freire (1996). Tudo isso, construído a partir do dispositivo principal utilizado na nossa pesquisa, ou seja, os Diários Narrativos, ancorados na fundamentação teórica dos diários de aula, de Zabalza (2007). Através deste documento, os professores realizaram as narrativas, que serviram de resposta a nossa questão problema, ou seja, quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos, bem como, de reflexão sobre os seus trabalhos.

A utilização dos diários para os processos de aprendizagens, possibilita racionalizar a experiência, no sentido de “descentrar-se” e situar-se como observador de si próprio, refletir, analisar a própria prática pedagógica. (ZABALZA, 2007). Por sua vez, permite um distanciamento das ações, das posturas e das escolhas. Esse processo de voltar à experiência para relê-la, refleti-la, orienta a tomada de decisões e, provoca transformações na prática docente, para efetivação da *práxis*. No campo da formação docente, as narrativas expressas nos diários possibilitam um conhecimento de si e do outro, de seus processos formativos, tendo em vista potencializar as experiências, permitindo uma reflexão sobre a prática.

O autor aponta importantes observações sobre os diários. Para ele, os diários: (a) não tem que ser uma atividade diária, cumprem sua função mesmo que sua periodicidade seja menor, pois o importante é manter uma linha de continuidade na narração; (b) constituem narrações feitas por professores; (c) o conteúdo para quem escreve, geralmente, é considerado descartável. Ele pode ficar aberto ou vir com uma ordem de condicionamento de planejamento prévio; (d) a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto de aula, mas não impede que se possa abordar outra atividade docente.

Seguindo a linha de raciocínio desse autor, organizamos as sugestões da escrita dos diários em quatro narrativas, subdivididas a partir de temáticas: na primeira narrativa, relatos envolvendo

o eu pessoal e profissional, ou seja, um breve relato da história de vida e processo de formação com momentos marcantes nessa trajetória. Esse relato cumpre um importante papel porque se torna elemento de expressão das vivências e das emoções, pois “escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos: racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência” (ZABALZA, 2007, p. 18).

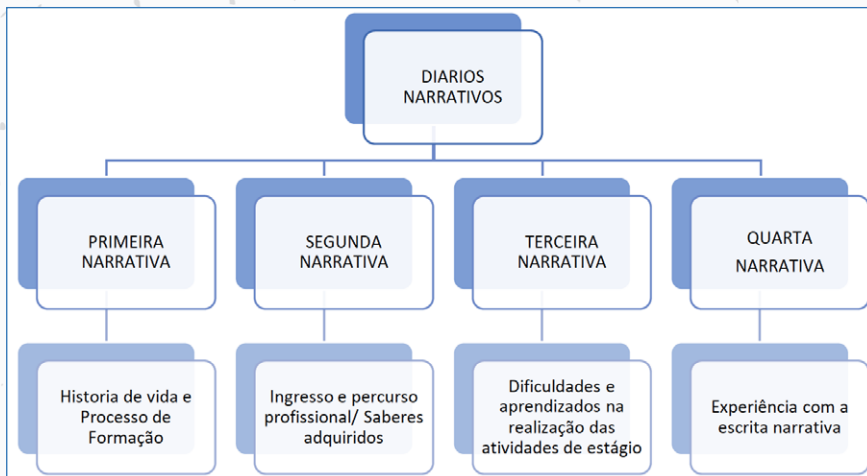
Na segunda narrativa, o ingresso e percurso profissional, os saberes adquiridos, (re)construídos na profissão, como organiza e planeja as ações do estágio, descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora de Estágio Supervisionado. Segundo o referido autor, citado no parágrafo anterior, o diário é um recurso para explicitar os dilemas com relação à atuação profissional.

Na terceira narrativa, as principais dificuldades e aprendizados na realização das atividades do Estágio Supervisionado, remonta a ideia de Zabalza (2007) de que o diário é um recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Nesse caso, a utilização do diário possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, e torna os que escrevem como pesquisadores e no processo de escrita integra três posições complementares: do ator, do narrador e do pesquisador, provocando a reflexão e o conhecimento de si mesmo e de suas ações.

Na quarta narrativa, relatar como foi a experiência de participar da pesquisa com a escrita narrativa, proporciona o último recurso apontado pelo autor, ou seja, os diários como recurso para o desenvolvimento profissional, tornando os “sujeitos conscientes de seus atos.” (ZABALZA, 2007, p. 27).

Sintetizamos essa organização conforme apresentamos no esquema abaixo:

Gráfico 01: Organização da escrita do Diário Narrativo



Fonte: Organização da escrita do Diário Narrativo, feito pela autora.

No que se refere às narrativas relatadas nos Diários, são auto-reveladoras, conceito usado por Souza (2006), pois possibilitam a quem narra rememorar às diversas trajetórias que percorreram na construção da identidade, na formação de si. Não obedecem a uma sequência temporal cronológica, mas a uma lógica individual, carregada de subjetividade, que revela suas pertencas e formas de “estar no mundo”, pois:

[...] Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele - mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações, à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva (JOSSO, 2007, p. 18).

A interpretação preliminar dos dados produzidos nos Diários Narrativos, serviu de base para a elaboração do instrumental utilizado nas entrevistas, de modo a complementar as informações retiradas dos diários. A entrevista semiestruturada é uma técnica de investigação realizada por meio de perguntas abertas ou fechadas, feitas em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVINE; DIONNE, 1999).

Nessa perspectiva, pudemos elencar algumas categorias fundamentais para este estudo, conforme apresentamos no Quadro abaixo.

Quadro 01 - Categorias da Pesquisa

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:		
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORAS ACADÊMICAS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN		
CONSTRUÇÃO FORMATIVA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES
Construção formativa: dos anos iniciais ao ensino médio	Concepção de estágio curricular supervisionado das Supervisoras Acadêmicas	Saberes e práticas docentes que contribuem para o trabalho com o estágio supervisionado
Entrada no ensino superior ao "stricto sensu"	Vivência nos diferentes contextos da Formação Docente: encontro com as escolas	Experiências vivenciadas como docente na trajetória da formação.
Ingresso e percurso profissional	Interação dos estágios com alunos e professores	Apontamentos e contribuições dos diários narrativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a interpretação dos dados empíricos iniciamos a leitura do material e, posteriormente, a interpretação das vozes dos sujeitos, nos subsidiando na literatura de Josso, (2010), respeitando os princípios que sustentam a abordagem (auto) biográfica e na perspectiva das narrativas reflexivas de diário de aula, de Zabalza (2007), no intuito de atendermos ao objetivo principal propostos no estudo, ou seja, compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado.

A construção formativa das Supervisoras Acadêmicas, descrita nos Diários Narrativos, apresenta suas identidades, marcas pessoais e vinculações tecidas nas narrativas das histórias de vida. As recordações-referências (JOSSO, 2010) da infância, da família, do percurso de escolarização, de formação inicial, de atuação profissional e como se constituíram Supervisoras de estágio, que compõem a primeira parte dos Diários Narrativos e entrevistas realizadas, possibilitaram a cada um apresentar-se, autorizar-se, implicar-se no contexto da pesquisa.

Concebemos que as Supervisoras, ao escrever sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas.

Para compreendermos as trajetórias formativas das docentes, é necessário considerarmos as ligações existentes nesse processo formativo, como se constituíram professoras, os desafios, necessidades e expectativas, construídas ao longo da formação.

Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio supervisionado, é necessário considerarmos as dimensões dessa inter-relação e como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

O diálogo com as narrativas possibilitou também, refletir e compreender como as professoras vivenciaram a escolha da docência como profissão, assim como sua inserção na carreira destacando as descobertas e os desafios característicos dessa etapa de iniciação à docência e, por conseguinte, como esses aspectos repercutiram no processo formativo docente. Observamos que as professoras supervisoras de estágio, ao relembrares esta fase de seu percurso formativo, objetivaram em suas falas destacar os momentos marcantes, ou seja, os sentimentos e motivações que foram significativos na escolha pela docência.

Consideramos que as professoras supervisoras de estágio, ao tecerem seus percursos formativos, atribuíram à docência um valor significativo em suas vidas, entrelaçando diversos aspectos da sua existência pessoal e profissional, levando-as a construir processos formativos que pudessem auxiliá-las a refletir sobre os desafios e exigências da docência como profissão, ou seja, compreender o que estavam vivenciando tanto no contexto institucional quanto no âmbito do trabalho pedagógico cotidiano.

As narrativas, apresentadas nos Diários Narrativos, deixam claras as memórias significativas, as dificuldades, as certezas e dúvidas, que contribuem para a formação e para o processo formativo

das colaboradoras da pesquisa, nos diferentes momentos de sua trajetória.

Na concepção de Souza (2006), a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em que medida e diferentes formas o processo formativo e os conhecimentos estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, colocando os sujeitos diante de diferentes aprendizagens, relacionadas a si mesmo e aos outros.

O processo de reflexão sobre si mesmo não é uma atividade fácil. Por meio das narrativas uma pessoa relata fatos, vivenciados ou presenciados ao longo de sua história, dando-lhes novas contextualizações, significações, reconstruindo a trajetória percorrida, reinventando e reorganizando as lembranças que realmente tiveram significados ou não no decorrer de sua vida e de sua formação.

Utilizar-se dos escritos dos diários como objeto de reflexão, consiste em acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita (auto) biográfica, se constitui em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite, “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2010, p. 9).

Para as Supervisoras, as propostas de estágio devem fazer com que ele se constitua em espaço de aprendizagem para a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática, tornando-se uma prática reflexiva, crítica e dialética, capaz de refazer-se continuamente e descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico. Para isso, envolve diversas atividades de forma coletiva e participativa. Portanto, suas propostas precisam contar com o envolvimento e as ações de todo os envolvidos, desde os estagiários, supervisores de estágio, bem como os envolvidos com o processo nas escolas.

As Supervisoras expressam em suas narrativas o fato de que as vivências das orientações de estágio são muito formativas, lhes possibilitando refletir sobre suas concepções pedagógicas; seus saberes; a compreensão de si como mediador no processo de

ensino e de aprendizagem da docência entre a universidade e a escola, tal como abordaremos no próximo tópico.

Os apontamentos apresentam que o estágio envolve uma relação de parceria entre a universidade e as escolas, proporcionando muitas discussões e reflexões, envolvimento dos professores da escola, de modo a contribuir para a melhoria das atividades. Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio supervisionado possibilita essa interação entre Universidade e Escolas campos de estágio, fazendo com que a formação inicial transcorra por meio das duas instituições, permitindo assim, que os alunos compreendam os processos educacionais vivenciados pela escola.

É uma fase que se constitui numa prática investigativa para todos os envolvidos, alunos e docentes, pois é uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos docentes formadores da universidade, ou seja, todos os envolvidos adquirem novos conhecimentos através das experiências a partir das atividades colaborativas, organizadas e planejadas do estágio supervisionado.

As experiências e/ou conhecimentos adquiridos nas situações vivenciadas pela escola e pela universidade contribuem para o processo da formação docente. Essas experiências também constituem a formação, a prática e os saberes docentes. A importância do Supervisor Acadêmico na condução do estágio curricular, nas situações enfrentadas também revela seus saberes docentes, a sua sensibilidade na percepção da situação vivida para a formação do aluno estagiário.

É necessário reforçar essa parceria existente entre a universidade e a escola, bem como a relação de seus pares. Ouvir o professor supervisor da escola e fazê-lo tomar ciência da sua responsabilidade e importância ao receber o aluno estagiário. A escola precisa ter clareza do papel do estagiário e do significado do estágio curricular para a formação docente. O aluno estagiário precisa compreender a relevância do estágio para sua formação e prática docente, considerando os saberes que o estão constituindo enquanto futuro professor.

O estágio supervisionado no espaço das instituições escolares como extensão formativa do Curso de Pedagogia, deverá proporcionar aos envolvidos uma capacitação que os leve a compreender,

entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente, os saberes adquiridos e reconstruídos nesse processo formativo. Vale ressaltar que as trajetórias de vida pessoal e profissional estão envolvidas e implicam no processo de construção dos saberes da docência em diferentes etapas.

Na escrita deste trabalho, empreendemos esforços no sentido de compreender o que nos revelam os sujeitos de nossa pesquisa sobre as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio. Neste sentido, compreendemos que a docência vai sendo aprendida no seu exercício, na sala de aula e nas relações que nesse espaço são estabelecidas. Nas narrativas realizadas pelas Supervisoras, buscamos compreender o que elas relatam sobre seus saberes docentes e como contribuem para o estágio curricular supervisionado.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 29). Nesse confronto, existe uma troca de experiências entre os pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir os saberes necessários ao processo de ensino.

Podemos interpretar na narrativa das Supervisoras Acadêmicas que saberes e práticas se articulam, que os saberes são mobilizados na prática, influenciando na melhoria do trabalho pedagógico e da formação docente. Os saberes da experiência surgem nesse contexto, como necessários à efetivação da identidade docente. A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores indicam que tais saberes docentes são necessários à prática profissional.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 147), “Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para construção da identidade docente.”

A fala de uma das Supervisoras quando diz que se identifica com a disciplina pelo caráter formativo que ela proporciona, demonstra a consciência da importância dos diversos saberes que

são necessários para a prática educativa desenvolvida nos estágios. “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se [...]” (TARDIF, 2011, p. 61).

A Supervisora incorpora os saberes que vão sendo adquiridos com a experiência, com os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), dando um sentido especial a esses ‘saberes da experiência’, que vão se construindo e se aperfeiçoando com cada turma, bem como quando destaca as contribuições dos alunos (futuros professores).

Os saberes da experiência caracterizam-se, dessa forma, por vivências da prática cotidiana do professor que está sempre em constante transformação. Esses saberes podem refletir o processo de trabalho realizado, envolvendo o fazer docente, as habilidades e técnicas realizadas para a efetivação do trabalho.

Os saberes docentes podem constituir-se como um processo de continuidade na busca através das trocas de experiências. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos.

As Supervisoras expressam em suas narrativas o fato de que as vivências e as experiências adquiridas lhes possibilitam refletir sobre suas concepções pedagógicas; seus saberes, modos de organização e dinâmicas do trabalho pedagógico; a compreensão de si como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem da docência.

As riquezas das vivências formativas estão exatamente, nas diversas situações ocorridas durante os estágios, o que contribui para ampliar as relações, as contribuições e, portanto, as aprendizagens. O desafio está na possibilidade de, ao conviver com o outro, com as diferenças, compreender que esses outros (s), influenciam as aprendizagens pessoais e profissionais de cada sujeito.

As narrativas sobre esses aspectos citam momentos interessantes do processo formativo, reflexões sobre a prática docente, pessoas que marcaram essa trajetória, onde a troca de experiências possibilita a construção de diferentes saberes, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

As narrativas escritas cumprem um importante papel no processo de auto formação, pois ao produzir as narrativas, os sujeitos trazem para suas reflexões, suas lembranças, interpretações, reinterpretam situações vivenciadas, e se reconhecem em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças, vivendo assim um momento de reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. (SCHÖN in NÓVOA, 1992).

O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse processo reflexivo, onde ocorre um olhar sobre as experiências, as práticas e vivências, mostra que existe uma necessidade de tentar compreender como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Identificamos nos escritos a tomada de consciência sobre o ato de escrever o Diário Narrativo, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância da utilização da abordagem (auto)biográfica e de suas metodologias nos cursos de formação de professores.

Compreendendo os Diários para além de um instrumento de registro e considerando-os como narrativas de formação, está de acordo com a perspectiva de Souza (2006) que entende a experiência como a essência da narração:

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de dados sobre o itinerário da vida do(a) professor(a) em processo de formação inicial/continuada, e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2006, p. 583).

Por meio das narrativas expressas nos diários, os professores refletem sobre seus percursos e saberes da docência em sua formação ao longo de sua vida profissional. Nesse processo de escrita, ao ter a possibilidade de dialogar consigo mesmo e avaliar os fatos

registrados e a relação destes com a situação vivenciada, o docente reflete, aprende e (re) constrói seus saberes e suas ações.

Para Zabalza (2004, p. 17), a escrita dos diários, “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Desse modo, esse é um instrumento de formação, reflexão e conhecimento de si para o professor, pois os dilemas e possibilidades podem ser evidenciados num processo de revisão e avaliação ao longo do processo formativo e de trabalho. Dessa maneira,

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão das necessidades de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, p. 11)

Assim, o diário surge como um instrumento de reflexão do professor na melhoria do fazer pedagógico. Para as Supervisoras, a escrita do Diário “representa um momento de reflexão e de avaliação da prática e sobre a prática no processo de formação” (SOUZA, 2006, p. 159). Constatamos que a elaboração de diários contribuiu, portanto, para a reflexão sobre diversos aspectos da prática educativa.

De acordo com Zabalza (1994), a narração implica reflexão, pois, ao escrever, é possível distanciar-se e analisar as experiências relatadas a partir de outra perspectiva, ou seja, é possível dialogar consigo mesmo.

Cunha (1997) também assinala esse distanciamento possibilitado pela narrativa.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir a si mesmo” ou ao “ler” ser escrito,

que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 1997, p. 3).

Nessa compreensão, a escrita dos Diários proporciona àqueles que escrevem, a compreensão de si próprios, tornando um sujeito aprendiz e produtor de sua própria formação.

A produção da narrativa escrita permite que os professores deem sentidos às experiências e vivências construídas ao longo da vida, ou seja, eles têm a possibilidade de indagar diversos processos de socializações que marcam sua identidade pessoal e profissional como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia fundamental no processo de formação de novos docentes. Trata-se de eixo norteador da formação do pedagogo, pois se constitui como espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes, que ocorrem na relação estabelecida entre a formação inicial e o campo escolar, na relação que os alunos mantêm com os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula, e na observação da atuação dos professores colaboradores; daí a necessidade de dispor uma maior atenção ao componente curricular e aos envolvidos no processo.

Os resultados nos mostram a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita (auto) biográfica nos Diários Narrativos. O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro.

Compreendemos que as Supervisoras, ao escrever sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um

processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas.

Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio supervisionado, é necessário considerarmos as dimensões dessa inter-relação e como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

Identificamos nas narrativas da Supervisoras, que os saberes da experiência surgem como necessários ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores indicam que tais saberes docentes são fundamentais à prática pedagógica.

Os saberes da experiência são caracterizados, por vivências da prática cotidiana do professor que está sempre em constante transformação. Os saberes docentes podem constituir-se como um processo de continuidade na busca através das trocas de experiências. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos.

Identificamos também um domínio de saberes comuns, produzidos pelos discursos das supervisoras que apontam o estágio curricular supervisionado como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação, como espaço de reflexão sobre os saberes em diálogo com os conhecimentos veiculados entre todos os envolvidos.

Identificamos nos escritos narrativos a tomada de consciência sobre o ato de escrever, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância desse componente curricular e da utilização da abordagem (auto)biográfica e suas metodologias nos cursos de formação de professores.

Nessa compreensão, a escrita dos Diários proporciona àqueles que escrevem, a compreensão de si próprios, tornando um sujeito aprendente e produtor de sua própria formação.

As narrativas de formação expressas em diários (auto)biográficos proporcionam aos sujeitos selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e/ou escrita, organizando suas ideias, de modo a reconstruir sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva, compreendendo os percursos vividos. Provocam, também, uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

O estudo não tem o objetivo de esgotar as discussões sobre a importância do estágio supervisionado, bem como, sobre os saberes e práticas desenvolvidos pelo mesmo, uma vez que se desdobram em outras possibilidades, geram novos e constantes desafios. Também não pretendem esgotar discussões sobre as implicações das narrativas e da perspectiva (auto) biográfica no processo de formação e autoformação. As narrativas aqui apresentadas não representaram apenas um processo descritivo e rememorativo, sobretudo, representaram um “caminhar para si”, que se constituiu em momentos de reflexão crítica e autoformação na trajetória de vida e formação das supervisoras, bem como da autora desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Editora: Porto Editora. 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010 b. Tradução de Albino Pozzer.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.148

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal- -RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poiesis. Vol. 3, nº3, 4, 2005/2006, p.5-24.149

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O Saber Profissional dos Professores – fundamentos e epistemologia**. In: Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFC.

_____. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artemed, 2007. Tradução de Ernani Rosa.

_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2004.151.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.071](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.071)

O QUE FAZ O COORDENADOR PEDAGÓGICO? REFLEXÕES SOBRE A SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Karla Karoline Silva VITOR

Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, karla.vitor@ufpe.br;

Sirlene Barbosa de SOUZA

Doutora em Educação. Professora da Universidade de Pernambuco – UPE.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a função desempenhada por 4 coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais, que atuam nas redes municipais de ensino das cidades de Olinda e de Recife. Em uma abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as mesmas, a fim de obtermos, entre outras informações, as suas concepções acerca do papel desse profissional no espaço escolar, as funções que desenvolvem nos seus ambientes de trabalho e as suas contribuições no/para os processos de ensino e de aprendizagem, além da relação entre a gestão, o corpo docente, discente e as famílias dos alunos que frequentam a escola. Após a coleta e análise dos dados, concluímos que as coordenadoras procuram executar suas atribuições com empenho, no entanto, a identidade da função de coordenador pedagógico ainda precisa ser muito discutida e refletida, pois as mesmas, parecem, ainda, em determinadas situações, terem dificuldades de definir seu papel no ambiente escolar, executando, muitas vezes, atribuições que não lhes compete, algumas conscientemente, outras não.

Palavras-chaves: Coordenador pedagógico. Função e (des)função). Comunidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

A identidade do coordenador pedagógico vem se construindo já há muito tempo. Foi, a partir de meados do século XX, com a publicação da LDB 4.02/61 começaram a surgir as primeiras alusões ao que hoje nomeamos de coordenador pedagógico. Entre as funções que lhes cabiam executar estavam a de aplicar os métodos e programas aos professores prestando-lhes assistência técnica, orientações e corrigindo-os. Seus serviços eram basicamente controlar as atividades dos professores, dos alunos e das famílias visto que o país enfrentava um regime político ditatorial.

Traçando um percurso histórico do trabalho do coordenador pedagógico ao longo dos anos até os dias atuais, verifica-se que, de certa maneira, ele foi e é, ainda, determinado pelo contexto social e político que está posto em cada tempo e traz arraigado nele um caráter fiscalizador e controlador (CORRÊA; FERRI, 2016; BORTOLOTI, 2003).

No entanto, apesar dessa visão controladora e fiscalizadora que muitas vezes é atribuída ao coordenador pedagógico, este o profissional é um importante personagem no fazer pedagógico da escola, sendo comum ouvir de professores e gestores a falta que faz no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, vale salientar que é ele quem articula, orienta, planeja, avalia e socializa o trabalho pedagógico, promove formações, integra família-escola, professor-aluno, professor-gestão, assumindo um papel de liderança desse “fazer” e tudo que a este envolve, é ele ainda, quem busca fazer a mediação dos conflitos que surgem na comunidade educativa, sejam eles de cunho pedagógico ou pessoal.

Diante do aqui exposto, verifica-se que a este sempre coube e cabe muitas atribuições, mas é perceptível também, que o coordenador pedagógico assumiu e continua a assumir muitas outras responsabilidades que não lhe cabe ou que reduz as suas ações, mais uma vez, a de um mero de fiscal das práticas dos docentes, como bem pontua Fernandes (2009). Pesquisas realizadas sobre o papel do coordenador pedagógico nas escolas revelaram que nas redes públicas de ensino, ele continua realizando atividades exaustivas e que pouco ou nada contribuem para como trabalho pedagógico. Miziara, Ribeiro e Bezerra, (2014, p. 612) em uma

pesquisa bibliográfica que reuniu 38 trabalhos, mostraram que em 15 desses estudos, revelaram que os coordenadores pedagógicos têm seu tempo utilizado para atividades “triviais e sem foco”.

Esta pesquisa surge exatamente por se observar a (des) função cada vez mais crescente no trabalho do coordenador pedagógico dentro das escolas, sendo a ele dada atribuições, entre as quais, estão o constante preenchimento de planilhas, a realização de monitoramentos burocráticos, a participação em reuniões e/ou formações que o tiram do ambiente escolar constantemente, enquanto mal podem realizar e planejar as próprias ações e formações com sua equipe na própria escola. A isso, soma-se, ainda, a limitação da autonomia no planejamento das ações pedagógicas necessárias de acordo com a realidade escolar que trabalha, além do excesso de problemas e conflitos que também recebe a incumbência de solucionar, atendendo sempre a emergências que atropelam o planejamento das atividades dispostas em suas agendas, que muitas vezes nem são abertas diante das múltiplas situações.

Diante das questões aqui suscitadas, nessa pesquisa tivemos como objetivo analisar a função desempenhada por 4 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, que atuam nas redes municipais de ensino das cidades de Olinda e de Recife. E, para dar conta do nosso objeto de estudo, traçamos os seguintes objetivos específicos, a saber:

- Analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos estudados, acerca das suas funções no espaço escolar;
- Identificar as atribuições desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas no exercício das suas funções nas instituições em que atuam;
- Analisar os desafios enfrentados e mencionados por esses profissionais no seu trabalho cotidiano de trabalho.

Assim, iniciaremos discutindo sobre como tem acontecido, ao longo dos anos, o trabalho da coordenação pedagógica nas instituições de ensino no Brasil, refletindo sobre a sua identidade profissional, suas atribuições e como os mesmos entendem ser o seu papel no espaço escolar, à luz das ideias de alguns estudiosos (CORRÊA E FERRI, 2016; PLACCO, 2014; SILVA, 2014; FRANCO, 2008).

Em um segundo momento, apresentaremos o desenho metodológico que traçamos para a coleta dos dados e os instrumentos utilizados para a apreensão dos mesmos. Em seguida, refletiremos sobre os mesmos, buscando um diálogo com os autores referenciados neste estudo e, por fim, teceremos algumas considerações acerca do que aqui foi discutido.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1. COMO SURTIU O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR? UM BREVE HISTÓRICO

No cenário educacional brasileiro, na primeira metade do século XX, já havia um profissional voltado para a ação supervisora da escola, o inspetor escolar. A este cabia inspecionar e orientar as práticas educacionais para garantir os objetivos da educação conforme as normas prescritas pelos órgãos que regiam a educação na época. De acordo com Corrêa e Ferri (2016, p.44) “a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz de controlar a qualidade da educação que se almejava na época... cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores, sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente”.

Em 1950, surge no Brasil o PABAE (doravante Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar), passa a determinar que esse orientador de escola ou orientadores pedagógico, seja formado para ser o professor dos professores e responsável por difundir o programa nas escolas enquanto técnico especialista em educação, modernizando as práticas educacionais, inserindo tecnologias atuais e adequando a escola às necessidades emergentes de uma sociedade industrial e capitalista. (DOMINGUES, 2015, p. 24)

Nessa direção, a LDB 5540/68 cria as habilitações do curso de pedagogia, bacharelado e licenciatura, então os profissionais voltados para a ação mais técnica e supervisora da educação passam a ser formados na graduação, bacharelado, e os professores regentes da sala de aula em licenciatura. Já a LDB 5692/71 vai determinar que os supervisores educacionais, orientadores e

administradores escolares sejam especialistas formados pelo curso de Pedagogia, logo há um crescimento no curso de Pedagogia aos quais cabiam estas habilitações e também a de licenciatura. É a partir de então que passa a se chamar supervisores, os que antes eram orientadores.

Corrêa e Ferri (2016, p.48) esclarecem que “os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Tinham a função de analisar os planos de aula, bem como acompanhar o desenvolvimento de suas aulas”. Vê-se que em todo esse movimento há uma separação hierárquica dos profissionais da educação, os supervisores eram especialistas considerados técnicos em educação e superiores aos professores. Contudo aumenta ainda mais a distância entre o supervisor, especialista da teoria, e o professor de sala de aula, especialista da prática.

Após meados da década dos anos 1970, com as mudanças do cenário político brasileiro, ocorrem também mudanças na educação com a abertura às discussões e reflexões, em alguns lugares o supervisor se torna mais pedagógico e em outros permanece mais jurídico e burocrático, características que cabiam perfeitamente ao período político que tinha se instaurado no país por anos.

Nos anos 1980, com a redemocratização do país emerge uma discussão sobre o perfil desses profissionais da supervisão escolar, nesse período, estes passaram a receber muitas críticas por serem considerados técnicos frios e distantes da sala de aula. Surge então o debate sobre um supervisor com um perfil de aliado do professor e que saía da condição de superioridade quanto a estes, situação que se instalou durante décadas no Brasil. O que importava nesse momento é a atuação desse supervisor no cotidiano escolar com ideias democráticas e parceria que não seja um competidor do orientador ou do administrador educacional, nasce então, no final do século XX, a figura do coordenador pedagógico que atenda às necessidades pedagógicas da escola trabalhando em parceria com os professores, gestão, alunos e famílias.

Com a LDB 9394/96, os Pareceres CNE/CP de nº 05/2005, e CNE/CP de nº 03/2006 encerraram as habilitações nos cursos de Pedagogia ficando a cargo dos cursos de pós-graduação a formação de especialistas. Os novos tempos do século XXI surgem novas

exigências no que se refere ao fazer pedagógico da escola, e o coordenador pedagógico está construindo sua identidade profissional e compreendendo suas funções.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU PAPEL NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

É diante deste contexto de ressignificação da educação que surgiu a função nomeada coordenação pedagógica e que vai tomando forma diante das necessidades do tempo presente e que ainda, conforme Domingues (2015), não tem sua profissionalidade comum definida em todo o Brasil.

Enquanto função, podemos dizer, então, que a coordenação pedagógica é, relativamente, nova. Conforme o que aqui já foi relatado, teria essa função, em média, uns 40 a 50 anos de existência na educação brasileira. Tempo que poderíamos considerar suficiente para construção e estabelecimento de uma identidade mais consolidada e que tivesse definido suas funções e seus instrumentos de trabalho, bem como seu público alvo.

No entanto conforme os dados das pesquisas desenvolvidas por Domingues (2015,) e Placco (2014), revelam que o Coordenador Pedagógico tem atuado em todo contexto escolar, realizando múltiplas atividades, as quais, muitas vezes, não se configuram como suas funções, na medida em que as, suas atribuições específicas se perdem em meio ao todo e aos “incêndios” cotidianos que têm de apagar.

Nessa perspectiva, este profissional parece não saber em que direção seguir. Conforme Venas (2015, p.9) os professores que assumiram a coordenação pedagógica quando pedagogos já tinham formação mais específica, enquanto os professores com licenciaturas não, e ambos, porém, nem sempre tinham domínio sobre as funções que deveriam desempenhar e não recebiam formações direcionadas a estas. As secretarias de educação preocupavam-se em dar orientações sobre programas a serem desempenhados nas escolas pelos docentes junto aos coordenadores pedagógicos que deveriam exercer controle sobre as ações dos professores.

Devemos levar em conta que um bom professor de matemática nem sempre se torna um bom coordenador, pela falta da habilidade para o cargo ou pela falta de conhecimento técnico, pois este não é fornecido em formação complementar pela Secretaria; assim, nem sempre o próprio pedagogo dispõe dessa habilidade, apesar do conhecimento técnico para o desenvolvimento da função. (VENAS, 2015,p.9)

No entanto, é preciso considerar que a identidade deste profissional se constrói no exercício cotidiano de suas ações. David (2017, p.155) conclui sua pesquisa afirmando que “a identidade profissional do Coordenador Pedagógico não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores: compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com sua profissão.”

Dialogando com esse estudioso, Franco (2008) em sua pesquisa considerou a falta de formação inicial um dos grandes problemas dos coordenadores pesquisados de perceberem-se produtivos e eficientes, relata ainda que estes eram sufocados pelas “urgências do cotidiano” e as “requisições da direção escolar”.

Em 2008, poucos anos após o surgimento da função de coordenador pedagógico, Franco (2008) já pontuava em seus estudos que:

[...] é necessária a resignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político institucional próprio. (p.119)

Diante disso, podemos perceber que a função de coordenador pedagógico, a qual surgiu da necessidade dos docentes de obterem um maior apoio às suas práticas de ensino, vai se perdendo em meio às atividades técnicas e burocráticas. A história parece vir se repetindo e esse profissional continua realizando as ações dos supervisores nas escolas, além de outras aqui já mencionadas.

2.3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE: FUNÇÕES E ENCONTROS E DESENCONTROS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Franco (2018), ao realizar uma pesquisa com 30 coordenadores pedagógicos no litoral Paulista, tendo como foco a discussão sobre a especificidade da tarefa pedagógica, afirmou que partindo de uma análise contextual e crítica, que é necessária a compreensão de que o papel profissional do coordenador pedagógico está diante das:

[...] urgências da prática e oprimidos pelas carências de formação inicial, encontra-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola, caminham sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas". (p.119)

A autora traz a discussão da falta de formação específica destes coordenadores que em sua maioria eram de áreas do conhecimento, e que os mesmos reconheciam terem dificuldades e percebiam a escola como um ambiente sem planejamento e com muitos improvisos de ações baseadas no bom senso. Corroborando com Lima e Santos (2007, p.79-80) ao afirmarem que o coordenador veste um modelo a ele atribuído que é forjado em crenças institucionais e no senso comum, estas geram uma desorientação quanto a identidade desses profissionais que inviabiliza a reflexão sobre suas práticas. Os participantes relataram ainda que se sentiam exaustos, aflitos e angustiados por trabalharem muito em coisas que pouco corresponde ao seu trabalho de fato como tarefas burocráticas.

David (2014, p.12), relata que o trabalho das coordenadoras, por ele pesquisadas, parecia ser atropelado pelas emergências cotidianas, diferentes solicitações e imprevistos que as levavam a admitir "não conseguir, na maioria das vezes, definir uma ação que integrasse as atividades da própria rotina com as atividades consideradas importantes, como a organização das dinâmicas formativas na escola".

Placco (2014,p.1), nessa mesma direção, a partir dos seus estudos, também afirma que o cotidiano do coordenador pedagógico “é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”

O Estatuto do Magistério das redes públicas de ensino de Olinda (2005), na qual atuam duas das coordenadoras, sujeitas dessa pesquisa, em seu artigo 7º apresenta a função do coordenador pedagógico como função técnico-pedagógica e elenca suas atribuições. Na rede de Recife onde atuam as outras duas coordenadoras aqui estudadas, em sua Instrução Normativa Nº 04 / 2016, dispõe sobre função técnico-pedagógica de coordenação pedagógica no artigo 11º apresentando ações como demandas da função.

Os dois documentos deixam claro que as redes entendem a função do coordenador pedagógico nas escolas, enquanto articulador, formador e mediador das ações escolares, em prol de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e sucesso, o que vem a dialogar com as teorias apresentadas em algumas pesquisas como a MIZIARA, RIBEIRO E BEZERRA, 2014; CUNHA E PRADO, 2014; PLACCO E SOUZA, 2014; ALMEIDA, 2014; FRANCO, 2008, abordados neste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa fizemos a opção pela abordagem qualitativa por esta buscar compreender e interpretar os fenômenos sociais e a subjetividade humana (SANTOS FILHO, 2007). Assim, neste estudo, tivemos como objetivo analisar a função desempenhada por 4 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, que atuam nas redes municipais de ensino das cidades de Olinda e de Recife. Discutindo sobre como tem sido desempenhada a função por esse profissional ao longo da história da educação brasileira, descrevendo quais suas atribuições na teoria e na prática, bem como as atribuições que este considera próprias ou não de sua função, analisando suas concepções quanto à função pelas coordenadoras e verificando, ainda, como os gestores das escolas percebiam o papel dos coordenadores pedagógicos.

Para dar conta de atender o objetivo desta pesquisa, escolhemos como percurso metodológico para coleta de dados duas etapas: questionários e entrevistas semiestruturadas.

Na primeira etapa aplicamos questionários que foram desenvolvidos usando a ferramenta *Google Forms*, e enviados através de link por WhatsApp aos participantes, a fim de coletar dados relacionados à sua formação acadêmica e profissional, seus campos de atuação, entre outros aspectos. Desse modo, o questionário nos permitiu uma análise prévia para que, conhecendo algumas informações, para que fosse estabelecido o melhor caminho para a realização de um diálogo dinâmico nas entrevistas.

Na segunda etapa realizamos as entrevistas uma forma de “obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas”. (LAKATOS; MARCONI 2004). Usamos o WhatsApp como recurso de comunicação entre pesquisadores e pesquisados diante da impossibilidade de uma entrevista presencial com a pandemia da Covid-19.

3.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foram selecionados 4 coordenadores pedagógicos e os respectivos gestores das escolas onde exercem suas funções, todos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais de ensino de Recife e Olinda. A seguir apresentamos estes participantes, bem como os nomeamos e suas respectivas escolas usando as letras A, B, C e D.

3.1.1. Quem eram os coordenadores, sujeitos dessa pesquisa?

Coordenador Pedagógico A (CPA)

A coordenadora A (CPA) graduou-se em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE), especializou-se em Literatura Brasileira pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTIVISA). Exerce o magistério há 30 anos, atua na coordenação há mais de 10 anos em escolas da prefeitura de Recife. Atualmente é coordenadora na Escola A no Ensino Fundamental Anos Iniciais nos horários da manhã e da tarde. Passou a ser coordenadora através de seleção interna e seu interesse pela função deu-se por querer ampliar seus conhecimentos pedagógicos.

Coordenador Pedagógico B (CPB)	A coordenadora B (CPB) fez graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão e Coordenação Pedagógica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atua no magistério há 30 anos. Está atuando como coordenadora há mais de 3 anos, nos turnos da manhã e da tarde. Ingressou na função, através de seleção interna, por acreditar que podia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino em sua cidade. Atualmente coordena os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola B, de Recife.
Coordenador Pedagógico C (CPC)	“A coordenadora C (CPC) é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especializou-se em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Desempenhava o magistério há 20 anos, atuando na coordenação há cerca de 2 anos em escolas da prefeitura de Olinda. Atualmente é coordenadora na Escola C no Ensino Fundamental Anos Iniciais no horário da tarde. Trabalha como professora regente em outra escola na Rede de Recife também em turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ingressou através de seleção interna na função de coordenadora, a qual escolheu exercer por se identificar.”
Coordenador Pedagógico D (CPD)	A coordenadora D (CPD) cursou Letras e especializou-se em Educação Infantil e Alfabetização na Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Exerce o magistério há 28 anos, atuando na coordenação a mais de 5 anos, função na qual ingressou por seleção interna e escolheu exercer por desejar partilhar e trocar experiências. É coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Escola D, em Olinda, no turno da tarde, e também desempenha esta função em escola da Rede privada no período da manhã.

3.1.2. Quem eram os Gestores?

Gestor A (GA)	Cursou Pedagogia na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), especializou-se em Educação Especial em 2007, na Faculdade Santa Helena. Atua no magistério há 24 anos e escolheu ser professora porque sua mãe era professora. Trabalha na Rede de Recife/PE, também há 24 anos, na mesma escola atuou como professora, coordenadora e atualmente é gestora trabalha de segunda a sexta durante os turnos da manhã e da tarde. Foi indicada para função e aceitou por ser uma continuidade na carreira de trabalho. A Escola A atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais, nos horários da manhã e da tarde.
Gestor B (GB)	É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, especializou-se em Educação Empresarial na Faculdade Joaquim Nabuco. É professora há 15 anos e atualmente trabalha nos turnos da manhã e da tarde, de segunda a sexta, na Escola B, para a qual foi indicada para gestão escolar e vem atuando há mais de 3 anos na rede de Recife. A Escola B atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Gestor D (GD)

“Cursou Pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC), especializou-se em Gestão Escolar na Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE) e Educação Integral na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Exerce o magistério há 20 anos e escolheu ser professora porque desde criança se identificava com a profissão. Trabalha como professora, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no horário da tarde, em uma escola da rede de Paulista/PE. Tem atuado como gestora há mais de cinco anos na Escola C, no turno da tarde de segunda a sexta, que atende ao Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede de Olinda/PE. Foi eleita para a gestão, na qual escolheu trabalhar por ter o desejo de conhecer e se desenvolver aprendendo mais sobre a função.”

Gestor D

Cursou Licenciatura em Matemática na Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), tem Doutorado em Gestão Escolar pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Exerce o magistério há 17 anos e tem atuado na gestão escolar há mais de 3 anos, trabalhando no turno da tarde de segunda a sexta. Atualmente é gestor em escolas de Olinda e Recife, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

3.2. PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, obtidos através da aplicação dos questionários e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, passamos a análise dos mesmos, tomando por base, a análise de conteúdo de Bardin (2011, p.15), ao pontuar que “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, refletiremos sobre as funções desempenhadas por 4 coordenadoras pedagógicas dos Anos Iniciais, no espaço escolar, a partir dos dados coletados durante as entrevistas que com elas empreendemos. Para uma melhor compreensão desses dados, organizamos as falas das coordenadoras, com base nas seguintes categorias: (1) Concepções sobre a função da coordenação pedagógica; (2) A coordenação pedagógica e a gestão escolar; (3) A coordenação pedagógica no espaço escolar – entre o discurso e a prática.

4.1. CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Demos início às nossas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, solicitando que as mesmas falassem sobre as suas concepções acerca da função de coordenador pedagógico e como elas desempenhavam o seu trabalho no espaço escolar.

A partir das suas falas, verificamos que as 4 coordenadoras pontuaram que faziam parte das suas funções acompanhar a aprendizagem dos alunos, acompanhar e orientar o trabalho dos professores e ser responsável por estabelecer um elo entre as pessoas que formam a comunidade escolar (gestão, professores, pais, e alunos).

Vejamos essas colocações nos trechos a seguir,

A função do Coordenador Pedagógico a defino em quatro frases: SABER OUVIR; TENTAR RESOLVER; ESTAR JUNTO; INOVAR , PESQUISAR E ESTUDAR; UNIFICAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS. (CPA)

(...) Estabelecer um elo entre professor, coordenação e gestão. Participar ativamente da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), do acompanhamento e efetivação das ações planejadas, tendo como foco a melhoria do ensino-aprendizagem. (CPB)

Eu penso que o coordenador é um elo entre os professores, os gestores e pais. É uma ponte com vários caminhos. A nossa função é melhor auxiliar no trabalho pedagógico dos professores, tanto no individual, como no grande grupo, com o objetivo de ter os melhores resultados de aprendizagem dos estudantes. (CPC)

Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, avaliar os rendimentos, supervisionar e orientar a prática pedagógica, fortalecer a parceria com os pais, alunos e professores, promover a formação continuada posicionando-se como elo entre currículo e professores. (CPD)

Nestas falas as coordenadoras corroboram com as ideias de Azevedo; Nogueira e Rodrigues (2012, p.23) ao afirmarem que o coordenador pedagógico deve “identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade”.

É importante destacar a colocação da CPD, que ao elencar as suas funções pedagógicas, acrescenta em sua fala, que promover a formação continuada em lócus, constitui-se como uma das

principais atividades a serem desempenhadas na escola. Essa colocação da coordenadora dialoga com as ideias de Cunha e Prado (2014, p. 2), ao defender que “valorizar a formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor e sobre os conhecimentos e saberes que o professor já construiu na sua experiência docente implica valorizar sua prática e seu saber-fazer”.

Verificamos, também, no depoimento da CPD, que ela fez alusão à ação de supervisionar os professores, ação ainda muito recorrente na função desses profissionais. No entanto, como já pontuamos no decorrer desse trabalho, na contramão desse papel desempenhado, muitas vezes pelos coordenadores pedagógicos, verifica-se na história da educação brasileira, mas precisamente, na história do surgimento do coordenador pedagógico, uma ligação entre as funções de supervisor, de orientador e de coordenador pedagógico que esse surge justamente para atender as demandas pedagógicas dos professores que desejavam mais parceria e menos controle para suas atividades.

Estes papéis parecem se entrelaçar e, muitas vezes, se confundem muito dentro do ambiente escolar. Domingues (2015), define como função do supervisor atividades de articulação entre as dimensões administrativas e as pedagógicas, já ao coordenador, caberia às atividades voltadas para as dimensões de acompanhamento das ações pedagógicas dos docentes e a aprendizagem dos alunos. Discordando dessa autora, Azevedo; Nogueira e Rodrigues (2012, p. 22) acrescentam que a função desse profissional “é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso”.

Este discurso da CPD, no entanto, discorda da concepção da CPB. Ao perguntarmos sobre as mudanças que percebiam no desenvolvimento das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico nos últimos anos, a CPB pontuou justamente a mudança na visão repressora deste, já que o percebe deixando de ser um mero fiscalizador e passando a ser visto como parceiro.

Ao longo dos anos, a visão repressora de tempos remotos, formada em relação ao papel do coordenador tem passado por grandes mudanças, este deixou de ser visto como mero fiscalizador do trabalho realizado pelo professor e passou a ser visto como colaborador, facilitador, parceiro, que trabalha junto com o professor visando a melhoria do ensino aprendizagem. (CPB)

Nesse ponto da entrevista, destacamos também, na fala da CPC, que ela apontou como principal mudança, a presença do coordenador pedagógico nas escolas, visto, que, segundo ela, quando atuou como professora, foram raros os momentos em que houve a figura desse profissional na instituição.

Eu sou coordenadora tem apenas um ano e meio, todo o restante do meu tempo na educação foi na sala de aula e quase nunca tive coordenadora. Na rede em 16 anos no magistério eu só tive 2 anos com coordenação. Então para mim a principal mudança é ter a figura do coordenador na escola, o aumento do olhar sobre a importância que essa figura tem para o bom desempenho e andamento da escola. (CPC)

Ainda no tocante à função do coordenador pedagógico, a CPB fez referência ao PPP, colocando como sua função, a participação ativa na elaboração desse documento, em sua atualização e desenvolvimento na escola. Além da CPB, apenas a CPC fez alusão ao PPP concordando com CPB, ao falar da atuação na construção e reconstrução deste documento norteador das ações escolares. Vale salientar que é o PPP um documento “basilar em todas as dimensões do planejamento educacional” e do aspecto administrativo “elemento por excelência da concretização do princípio da gestão democrática” (PACCO, 2016, p.102).

Contudo, percebemos que todas as coordenadoras apresentaram uma concepção sobre as suas funções muito atreladas ao fazer do coordenador pedagógico no sentido de elencar as suas atribuições cotidianas, não chegando a colocar uma definição mais específica ao seu papel. Parecem ainda estarem perdidas sobre qual é este, como podemos ver nos trechos de suas falas: “É uma ponte com vários caminhos.”(CPC) e “O coordenador pedagógico atua de diversas formas no ambiente escolar.”(CPB).

Silva (2014) concluiu sua pesquisa sobre o trabalho articulador do coordenador pedagógico, pontuando os principais desafios da escola atual é entenderem que:

o professor-coordenador ou, o coordenador pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos: planejamento, acompanhamento e avaliação. (p.14)

Ao questionarmos as coordenadoras se realizavam atividades que não consideram ser próprias de sua função verificamos que a maioria realiza atribuições que não são suas e justificaram que isso ocorre, em grande parte dos momentos, pela falta de pessoas para o trabalho administrativo e burocrático da secretaria escolar como podemos observar em suas falas, a seguir:

Sim, pois como a escola não tem secretária nem funcionário administrativo, ajudamo-nos para atender a demanda. (CPB)

Sim. Penso que decoração e produção de festas, às vezes atividade administrativa por necessidade da escola mesmo. Isso também acontece com a gestão, de fazer atividades de coordenação. (CPC)

Geralmente não. Mas, às vezes na ausência de profissionais ou recursos, assumimos momentaneamente atividades que fogem da função da coordenação. (CPD)

Outra atividade elencada pela CPC, a qual ela disse acreditar não fazer parte da sua função, foi a produção e decoração de festas na escola. Ela disse, ainda, que esse tipo de atividade deveria ser realizada por toda a equipe gestora. Em relação a esse movimento de parceria, a CPA acrescentou:

Quando falamos em trio gestor é buscando esta unidade de apoio entre nós, porque desta forma encontramos apoio, superação dos desafios cotidianos e sucesso na qualidade pedagógica dos nossos estudantes. (CPA)

Verificamos que, ao mencionar o trio gestor, a CPA leva-nos a entender que por ser da gestão há ações desenvolvidas por ela, que não são atribuições da coordenação pedagógica. Discordando das falas das coordenadoras, ao conversarmos com os gestores das escolas onde as coordenadoras dessa pesquisa atuam, os mesmos afirmaram que elas não realizavam atividades que fogem às suas funções, mas reconhecem, como no caso dos Gestores B e D,

a sobrecarga de trabalho dos coordenadores pedagógicos como vemos em suas falas:

O que acontece é um acúmulo de funções. Em nossa escola a prioridade para a coordenadora são as questões pedagógicas porém, existe sobrecarga. Por exemplo: Substituir o professor quando o mesmo precisa se ausentar. Preenchimento de infinitas planilhas entre outras. (GB)

Muitas vezes, devido ao acúmulo de outras demandas o coordenador acaba tendo seu desempenho prejudicado, afinal em muitas escolas esse profissional, ainda é visto como um fiscalizador focado na resolução de problemas como realizar a substituição do professor ou solucionar conflitos entre alunos. (GD)

Podemos verificar estes fatos retratados na pesquisa de Franco (2008) com coordenadores, a seguir:

A maioria considerava que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia. Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores. (p.123)

4.2. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO ESCOLAR

Ao solicitarmos que as coordenadoras discorressem sobre a relação que mantinham com a gestão escolar, elas foram unânimes em afirmar que possuíam um bom relacionamento. A CPB descreveu a gestão de sua escola como respeitosa, envolvida e unida em busca de bons resultados para a aprendizagem.

Vejamos essa sua colocação no extrato de sua fala, a seguir:

A gestão com a qual trabalho é respeitosa com as atividades que realizo na escola. Compartilhamos os aspectos positivos e negativos e nos unimos na busca da superação das dificuldades. A gestão está sempre envolvida nas ações que traçamos, pois entendemos que o resultado da aprendizagem depende da colaboração de todos que trabalham na escola. (CPB)

A CPD, por sua vez, destacou a autonomia que recebia da gestão para desenvolver ações, em busca de um pedagógico de mais qualidade e a CPC, enfatizou o apoio que recebia para o desenvolvimento das ações voltadas para o trabalho com os professores e com as famílias. Para Placco e Souza (2014), o significado do trabalho coletivo está numa ação conjunta dos diferentes profissionais que compõem a gestão escolar com os professores:

Trabalhando em parceria, os gestores escolares se tornam mais capazes de articular o grupo de professores, para que esse grupo e cada um dos professores esse mobilize e se comprometa com a melhoria do trabalho pedagógico na escola. (p.3)

Em relação ao conceito de trio gestor, formado pelo diretor, o vice e o coordenador pedagógico, a CPA, que exerce sua função na rede de Recife, destacou:

Hoje na Rede Municipal do Recife existe o TRIO GESTOR, e como o próprio nome o diz, temos na nossa Escola de fato um trio. Tudo de importante para fazer acontecer o pedagógico de qualidade na escola, fazemos. Temos uma unidade. E isto é muito relevante e ao mesmo tempo fundamental para tudo fluir. Lógico que desafios, frustrações, incertezas fazem parte do nosso cotidiano. Mas temos uma frase que nos define bem: vontade de acertar. (CPA)

Podemos observar nas falas das coordenadoras, embora as mesmas tenham revelado que assumem responsabilidades e tarefas que ultrapassam os limites das suas funções, o trabalho em equipe com a gestão da escola constituía-se como um ponto bastante positivo para que pudessem realizar os seus trabalhos no espaço escolar. Acreditamos que, pode ser justamente essa relação que mantinha de equipe gestora, que as levava a aceitar exercer outros papéis que não condizem com as suas funções.

4.3. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR – ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA;

Ao solicitarmos que listassem as atividades que desempenham enquanto coordenadoras, estas tiveram bastantes pontos em comum: a organização dos conselhos pedagógicos, organização de reuniões pedagógicas, organização de formações, acompanhamento das avaliações internas e externas, reuniões e atendimento aos pais, organização dos planejamentos (anuais, semestrais e bimestrais), orientação sobre o planejamento e rotina dos professores. As coordenadoras CPB, CPC, CPD citaram, ainda, o desenvolvimento de projetos, a elaboração e reelaboração do P.P.P. presentes no discurso da CPB e da CPC. Verificamos que a lista apresentada pelas coordenadoras estão em consonância com suas concepções sobre o que acreditam ser a sua função no espaço escolar, bem como, com as falas dos gestores ao discorrerem sobre as atribuições realizadas pelas mesmas.

Quanto à organização do planejamento, as coordenadoras CPA, CPB e CPD destacaram a importância do trabalho coletivo e descreveram como esse planejamento era realizado junto aos professores e a gestão. Nessa mesma direção, a CPA acrescentou que os estagiários e professores das salas de recursos multifuncionais também participavam desses momentos, enquanto que a CPC, destacou a parceria que estabelecia com a coordenadora do outro turno, buscando uma unidade para escola.

A CPB, por sua vez, ressaltou que o trabalho coletivo na sua escola, acontecia de modo pontual com cada professor em seu horário de aula atividade e depois com a gestão, devido à falta de tempo no calendário escolar para que todos estivessem juntos participando desse momento. Nessa mesma perspectiva, a CPB, relatou a impossibilidade de momentos formativos na escola devido à falta de autonomia, pois estes não estão previstos no calendários escolar que deve ser seguido.

Vejamos o que as coordenadoras explicitaram sobre essa questão, a seguir:

Sempre considero as falas dos professores e as exigências pedagógicas para melhoria dos resultados pedagógicos, tendo como o processo avaliativo dos estudantes o caminho de referência para o ato de planejar. (CPA)

Como a escola em que trabalho funciona apenas nos horários da manhã e da tarde com 5 turmas em cada turno, eu sou a única coordenadora. Algumas atividades eu planejo na escola com o professor em sua aula-atividade e com a gestão pela necessidade de socializá-las. As demais, infelizmente, conluo em casa devido à demanda do dia a dia. (CPB)

As atividades da escola, no geral, eu planejo junto com outra coordenadora, a do outro turno e os professores. Algumas atividades são planejadas junto com a gestão sim, mas nem todas, porque as demandas são muitas e diferem. (CPC)

Geralmente planejamos em conjunto, professores, coordenação, apoio de coordenação e gestores. Levamos em consideração os processos avaliativos realizados durante todo ano, em conjunto vamos alinhando o planejamento visando o crescimento dos docentes.. (CPD)

As coordenadoras também declararam em seus depoimentos que o ponto de partida para o planejamento era a avaliação dos alunos, que embora, mesmo considerando outros pontos, esses resultados se configuram como a base para construir seus planejamentos. Percebemos que existe uma preocupação constante com a avaliação das aprendizagens, principalmente, no que diz respeito aos resultados das avaliações externas, visto que, guiam o trabalho de toda a equipe escolar tornando-se essas, na maioria das vezes, norteadoras do planejamento.

Sobre a realização da formação em lócus, após apresentarmos algumas pesquisas desenvolvidas por Domingues (2015), Placco (2014), Prado e Cunha (2014), as quais apontam que a formação docente é a principal função do coordenador pedagógico, as coordenadoras concordaram que a formação na escola é importante e que acreditavam ser responsáveis por esta, mas ampliaram essa responsabilidade também para o professor, declarando que os mesmos deviam investir na sua auto formação.

Neste sentido, as falas das coordenadoras corroboram com os resultados da pesquisa de Cunha e Prado (2014, p.6), que demonstraram, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância da formação pelos coordenadores e, em segundo lugar, a responsabilidade por esta compartilhada como professor. Ainda quanto às formações continuadas na escola, a CPB declarou não

ter autonomia para realizá-las, por ter de obedecer ao calendário determinado pela rede.

De acordo com os autores referendados, a formação que acontece dentro da escola pode ser potencializada quando têm o coordenador pedagógico como mediador, este se configura como um interlocutor privilegiado para promoção de reflexões dos professores sobre suas práticas, assim, lhe é atribuído tradicionalmente o “papel de formador do docente na escola” (DOMINGUES, 2015, p14)

Ao término da nossa entrevista, perguntamos às coordenadoras sobre o que consideravam ser os maiores desafios por elas enfrentados no desempenho de suas funções. As respostas das CPA e CPB se aproximaram, assim como as das CPC e CPD.

A CPA destacou três desafios: a valorização da educação, a participação da família e a motivação dos estudantes. A CPB falou do desafio de motivar os profissionais da escola diante de tantos aspectos de desvalorização e fez a seguinte afirmação:

Precisamos que todos os órgãos que nos rege tenha este OLHAR DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO, não somos apenas mais uma profissão no nosso país. SOMOS FORMADORAS DE TODAS AS OUTRAS. Enquanto uma nação não valoriza o professor, tem a tendência de sempre estacionar intelectualmente e como consequência a falta de evolução social. Pensar em EDUCAÇÃO é ter um país de pessoas críticas e conhecedoras do seu papel social. (CPA)

Sobre essa questão, Franco (2018, p. 121) ressalta que em meio a um histórico processo de desvalorização profissional de pedagogos e professores é compreensível que estes estejam em dissonância com seus diferentes papéis e sua identidade social, profissional e pessoal. Logo, levá-lo à reflexão de sua prática não é simples, por isso é preciso direcionar, analisar a “construção/desconstrução/reconstrução” da identidade profissional. A CPC pontuou como desafio ao lidar com a comunidade escolar, o de articular todas as pessoas que formam a escola, procurando fazer com que todas elas caminhem juntas, em prol de um mesmo objetivo. Concordando com a da CPD ao apontar como desafio “Lidar de forma harmônica com todos os segmentos que compõem a escola, vislumbrando o fazer pedagógico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tomamos como premissa, a partir de relatos de coordenadores pedagógicos e de leituras acadêmicas por nós realizadas, que os coordenadores pedagógicos realizam atividades que não condizem com sua função.

Com base nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas entrevistadas nesse estudo, confirmamos nossas hipóteses, de que elas realizam atividades que ultrapassam aquelas que seriam as suas funções no espaço escola, entre as quais, aparecem com bastante frequência, a resolução de atividades burocráticas e administrativas, a produção dos eventos escolares, como, também, como a oração na entrada do turno, a elaboração de mapas de horários dos professores, resolver a indisciplina dos alunos, substituição de professores ausentes, preenchimento de planilhas de controle de resultados.

A partir dos dados coletados, constatamos, ainda, que as coordenadoras procuram executar suas atribuições com empenho, buscando estabelecer um elo entre gestão e professores, tendo um olhar atento sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sendo este o norteador do trabalho que desenvolvem, pois, focam nas avaliações de aprendizagem dos alunos para direcionarem seu trabalho.

Percebemos que a identidade do coordenador pedagógico, quanto ao seu papel, ainda precisa ser bastante discutida e refletida, principalmente nos cursos de formação inicial e de especialização, visto que, as coordenadoras não conseguem ainda definir seu papel no ambiente escolar e continuam executando atribuições que não lhes compete, algumas conscientemente e outras não.

Desse modo, acreditamos que os coordenadores pedagógicos precisam de mais formações que lhes proporcionem refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem como dialógicos, e que os ajude na compreensão do seu papel articulador, transformador e formador no ambiente escolar, a fim de que a identidade da função de coordenação pedagógica possa ser melhor compreendida à luz das teorias que a norteiam saindo do contexto de senso comum e das práticas de reprodução escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: **O coordenador pedagógico e cotidiano da escola** [livro eletrônico] / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo: Edições Loyola, 2014.

AZEVEDO, J. B.de; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. **O Coordenador Pedagógico: Suas Reais Funções No Contexto Escolar**. Perspectiva Online: Hum.& Sociais Aplicadas, Campos de Goytacazes, 4 (2),21-30, 2012. Disponível em: www.seer.perspectivasonline.com.br

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATISTA, S. H. S. da S.; SEIFFERT, O. M. L. B. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar In **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** [livro eletrônico] / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo : Edições Loyola, 2014.

CORRÊA, S; FERRI, C. **Coordenação pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática**. Revista Entreideias, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016.

CUNHA,R.B; PRADO, G. do V. T. **Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola**. In **O coordenador pedagógico e os desafios da educação** [livro eletrônico] / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DAVID, R. S. **A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual**. Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2017 Vol. 01, nº 17, p. 143-157 ISSN 1983-5000.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagogo e a formação continua do docente na escola**. [livro eletrônico] / São Paulo: ed. Cortez, 2015.

FERNANDES M. J. DA S. **O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente.** Estudos em Avaliação Educacional, local de publicação v. 20, n. 44, p 411 - 425, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eaec204420092037>

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, São Paulo, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos vol.95 no. 241 Brasília set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

PLACCO, M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** [livro eletrônico] / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular.** In **O coordenador pedagógico e cotidiano da escola** [livro eletrônico] / Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. -- São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VENAS, R. F. A transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2012, São Cristóvão. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012. Disponível em: http://edu-conse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.072)

GEOGRAFIA E PRÁTIS DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)¹

Maria Edivani Silva Barbosa

Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade Federal - UFC, coordenadora do Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia (LAPEG), UFC, edivanibarbosa@ufc.br.

Fábio José de Souza

Graduando pelo Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC, colaborador da pesquisa, integrante do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEG), UFC, zefabio@alu.ufc.br.

RESUMO

O texto traz reflexões sobre as atividades de estágio curricular e o papel do professor supervisor da Educação Básica como coformador do aluno-estagiário. Trata das experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, do curso Geografia da Universidade Federal do Ceará, nos anos 2020/2021, portanto, no contexto do distanciamento social, em razão da pandemia COVID 2019. Objetiva-se analisar as ações pedagógicas dos professores supervisores no processo de ensino e aprendizagem em Geografia; refletir sobre os desafios, os recursos didáticos e as estruturas escolares durante o ensino remoto emergencial (ERE). O referencial teórico dialoga com os autores que

1 Este trabalho é resultado parcial da pesquisa que tem o título original A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, realizada durante o ano de 2021, financiada pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Ceará.

abordam os temas formação e práxis docente, pesquisa na prática pedagógica e ensino de Geografia na Educação Básica. Foram realizadas entrevistas com professores supervisores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, sobre as ações pedagógicas no contexto do ensino remoto, os recursos, as metodologias, a escola, as práticas de ensino e aprendizagem. O contexto do distanciamento social permitiu refletir sobre a formação acadêmica para atuação na Educação Básica, revelando a lacuna entre a formação acadêmica e a realidade escolar; os professores e licenciandos identificaram carência de recursos didáticos e falta de habilidades para lidar com as plataformas digitais para o desenvolvimento de práticas de ensino geográfico no ensino remoto, ainda que tenha tido apoio e esforço da coordenação escolar. O estágio supervisionado em Geografia possibilitou aos licenciandos contato com a realidade, possibilidades e limitações do exercício profissional no ensino básico, que encontrarão na qualidade de futuros professores, no que diz respeito tanto às ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto às relações estruturais condicionantes, podendo, assim, refletirem sua formação profissional para aproximá-la à realidade do chão da escola.

Palavras-chave: Estágio Curricular, Ensino Remoto Emergencial, Ensino de Geografia, Práxis Docente.

INTRODUÇÃO

O texto traz reflexões sobre as atividades de estágio curricular e o papel do professor supervisor da Educação Básica como coformador do aluno-estagiário da licenciatura em Geografia. Relatamos sobre as experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, componente do 5º semestre, do curso Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante os anos 2020/2021, portanto, no contexto do distanciamento social, em razão da pandemia COVID 2019, provocada pelo vírus SARS-CoV-2.

A temática de estudo está relacionada à nossa prática de professora orientadora das atividades de estágio curricular no curso de Geografia-UFC, realizado nas escolas da Educação Básica, e, também, experiências associadas às atividades de pesquisa do Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia (LAPEG). Essa experiência nos permite tecer constatações acerca do ensino de Geografia, da formação inicial, do papel dos professores supervisores e da escola no contexto do ensino público em Fortaleza - Ceará, face aos desafios impostos pela pandemia. Trata-se de um período de acompanhamento dos estágios curriculares realizados remotamente na UFC. A continuidade dessa atividade, no contexto da pandemia, foi possível após o planejamento e a divulgação da Proposta Pedagógica de Emergência (PPE), da Universidade Federal do Ceará, em junho de 2020:

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância. No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. A substituição da realização das atividades práticas

dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores (CEARÁ, 2020, p.26,27).

A continuidade do estágio curricular, por meio do ensino remoto emergencial, oferece a oportunidade de vivenciar as práticas escolares remotamente, e assim, problematizar, sistematizar e tecer conclusões acerca das condições de acesso dos estudantes à escola, das condições de ensino e aprendizagem e de trabalho do professor supervisor. Não obstante, o ensino remoto emergencial, impediu outras aprendizagens sobre a profissão docente, dentre as quais podemos citar: o conhecimento sobre o espaço escolar concreto, a percepção sobre o cotidiano e as relações entre os escolares, o ambiente de sala de aula, as aprendizagens na sala dos professores, entre outras. Nos ensinamentos de Lima, aprendemos que: "A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo (2012, p.93).

O ambiente físico da escola ensina diversos aspectos sobre a profissão docente. Lima (2012, p. 93,94) enumera pelo menos cinco lições: a aprendizagem que ocorre pela percepção do "coletivo institucional"; a compreensão de como a escola busca melhorar a "qualidade de ensino" e como está respondendo aos resultados das avaliações externas; a verificação de como a escola lida com "a tecnologia e as inovações na escola"; a percepção sobre "a escola e suas relações com os professores"; e, a aprendizagem que se origina da análise sobre "a relação com os alunos sobre disciplina/indisciplina".

No processo dessas aprendizagens, o professor supervisor tem papel fundamental na formação dos futuros professores, portanto faz sentido essa aproximação dos estagiários com a escola e com todos os desafios expostos no momento do distanciamento social. O contexto referenciado era singular para o aprendizado dos licenciandos, pois estes tiveram a oportunidade de experienciar

toda a complexidade da prática educativa com base no ERE. Então, era fundamental que esse aprendizado sobre a docência, ocorresse “dentro da profissão”, mesmo em circunstâncias tão adversas. Assim, reiteramos a ideia de Nóvoa quando aponta sobre a necessidade de uma “formação de professores para dentro da profissão”, ou seja:

[...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

[...]

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional (NÓVOA, 2009, p. 17,19).

Se a condição dos professores supervisores era o trabalho remoto, então era de se esperar que os estagiários também se envolvessem com essas atividades. Ressaltamos a relevância do professor supervisor nas atividades de estágio, pois a função desse professor evidencia-se no contexto da pandemia pela capacidade de reinventar e ressignificar a prática pedagógica. Destacamos sua importância na formação inicial dos estudantes de licenciatura e, assim, corroboramos com as lições de Pimentel e Pontuschka (2015, p. 49) que asseveram:

[...] essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados na *práxis* profissional, nela se expressam e se reconstróem, revelando a validade da observação e da participação dos alunos-estagiários no *lócus* do ensino.

No contexto em que situamos essa reflexão, o professor tem papel central conforme anuncia o professor António Nóvoa:

[...] os professores salvaram a escola nesse momento decisivo da nossa vida e da história da humanidade. Na verdade, os melhores exemplos, as melhores respostas à pandemia não vieram dos estados, não vieram das autoridades públicas. Vieram dos professores, que em conjunto uns com os outros, colaboraram com as famílias, com as comunidades. Colaboraram uns com os outros para encontrar formas adequadas nesse tempo de enorme dificuldade. Com isso, ganharam o respeito de muitos pais, ganharam o respeito de muitas famílias, ganharam o respeito de muitas comunidades. Este respeito, esta nova apreciação, este novo reconhecimento do papel dos professores vai ser central para o nosso futuro (NÓVOA, 2021).

Compartilhamos desse mesmo sentimento, pois estivemos envolvidos com a escola, mediante as atividades de estágio. A decisão pela continuidade do estágio foi pertinente, pois havia a necessidade de participar da elaboração de um saber pedagógico em um contexto tão peculiar. Era urgente aproximar os licenciandos dessa realidade social, pois essa experiência única os colocaria em contato direto com as novas demandas da profissão, e consequentemente, possibilitaria a elaboração de um novo saber, que no futuro vão precisar para responder aos desafios quando do retorno às aulas presenciais. Esse contexto era por excelência, um espaço de reflexão e readequação das práticas pedagógicas, constituindo-se mais do que nunca numa “atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente” (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 45).

Nesse movimento de readequação, os autores Silva; Petry; Uggioni evidenciam que,

A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais. Desde o início do processo, deixamos claro que não estávamos falando de EAD porque a Educação a distância como conhecemos, pressupõe que ambos os atores tenham acesso à tecnologia para alcance dos resultados e as informações apresentadas anteriormente, apontam que essa não era a realidade da totalidade de todos estudantes da rede estadual (2020, p.24,25).

Nesse relato, os autores descrevem sobre a realidade do estado de Santa Catarina, contudo, trata-se de uma realidade semelhante à do estado do Ceará, conforme dados divulgados:

Apesar de figurar entre os dez estados com os maiores acessos a computadores para alunos durante a pandemia do novo coronavírus, estudantes da rede pública no Ceará têm menos conectividade com a internet. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A disponibilidade de computadores e tablets no Estado é 60,8% para matriculados nas unidades públicas e 78,0% na rede particular. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Secretarias municipais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) apontam que cerca de 20% dos alunos não tiveram acesso a nenhuma plataforma digital para acompanhamento das aulas síncronas (ao vivo), ou mesmo gravadas, desde o início da pandemia do coronavírus, a partir da segunda quinzena de março de 2020. (BARBOSA, 2021)

As condições de acesso à internet, ao computador e celular configuram os principais obstáculos à ministração das aulas no ensino remoto, em especial, das aulas de Geografia. Em condições de trabalho presencial, sempre colocamos em pauta, o cotidiano da sala de aula da escola pública, as dificuldades que os professores demonstram em trabalhar a Geografia de modo mais contextualizado, em razão dos vários obstáculos sempre recorrentes, como por exemplo: salas de aula deterioradas, escassez de materiais didáticos, reduzido tempo destinado aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, rigidez dos espaços da aprendizagem, pois é fato dispor apenas da sala de aula física como lócus exclusivo para o ensino, assim como falta de habilidade do professor para lidar com as tecnologias virtuais na educação.

A Geografia tem um caráter excepcionalmente relacional, pois a aprendizagem a respeito do espaço geográfico origina-se da compreensão que se tem da relação sociedade-natureza. Essa premissa induz a questionarmos sobre o potencial dessas tecnologias

digitais para desenvolver o raciocínio geográfico com base nos conceitos lugar, território, região, paisagem, entre outros. Nas formulações de Cavalcanti (2019, p. 85), “Por meio dos estudos e dos conceitos geográficos, é possível se compreender a espacialidade das práticas sociais”.

A concepção de Geografia, como componente curricular da Educação Básica, na perspectiva de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.38) está ancorada na seguinte pauta:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

O desafio estava posto: como desenvolver esse raciocínio e enriquecer as representações sociais em condições de trabalho remoto? Qual o potencial das aulas síncronas, assíncronas para desenvolver habilidades operatórias, tais como: observar, descrever, argumentar, comparar, associar, seriar, realizar síntese?

Ademais, em condições de ensino remoto, quais os desafios ou obstáculos da prática de ensino em Geografia? Com quais recursos didáticos os professores ministraram as aulas? Quais as estratégias adotadas em meio a uma mudança tão abrupta no cotidiano escolar? Quais aprendizagens o contexto ofereceu aos licenciandos?

O contexto de distanciamento social (2020-2021) evidenciou essa situação de exclusão digital nas escolas e colocou em pauta a formação inicial e continuada dos professores por sentirem, mediante o ensino remoto emergencial, o quanto estão distantes das inovações tecnológicas.

Face ao contexto escolar de 2020-2021, buscamos analisar as ações pedagógicas dos professores supervisores no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, bem como refletir sobre os desafios, os recursos didáticos e as estruturas escolares durante o ensino remoto emergencial (ERE).

A metodologia está ancorada nas práticas do estágio curricular, concebido como estágio-pesquisa, que “[...] tem suas bases na *práxis* e considera suas atividades no exercício da relação teórico

prática, ou seja, num exercício onde a teoria é inerente à prática” (LIMA, 2012, p.53).

Os encontros de mediação com as turmas de licenciandos, nos anos 2020 e 2021, através da plataforma *Google meet*, foi o principal espaço utilizado para debates sobre temáticas como a docência, práticas de ensino, espaço escolar, tecnologias digitais e educação, conversas sobre as atividades realizadas junto aos professores da Educação Básica (Ensino Fundamental, anos finais). Nesses encontros foram ministradas as orientações para que os licenciandos realizassem o estágio, considerando as seguintes atividades: observação, participação, intervenção, elaboração dos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionário, roteiro para observação das aulas), sistematização, análise, interpretação dos dados e produção textual, que culminaram na elaboração do relatório de estágio. Por fim, socialização das experiências de estágio. Detalhamos os procedimentos metodológicos na seção seguinte.

O contexto de distanciamento social permitiu refletir sobre a formação acadêmica para atuação na Educação Básica, e revelou a lacuna entre a formação acadêmica e a realidade escolar, onde a ausência de práticas empregando as tecnologias digitais é latente. Os professores supervisores e licenciandos identificaram carência de recursos didáticos e falta de habilidades para lidar com as plataformas digitais para o desenvolvimento de práticas de ensino geográfico no ensino remoto, ainda que tenha tido apoio e esforço da coordenação escolar.

O estágio supervisionado em Geografia permitiu aos licenciandos o contato com a realidade social, para analisar as possibilidades e limitações do exercício profissional no ensino básico, que encontrarão na qualidade de futuros professores, no que diz respeito tanto às ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto às relações estruturais condicionantes, podendo, assim, refletirem sua formação profissional para aproximá-la à realidade do chão da escola.

METODOLOGIA

Como parte fundamental desta investigação, tomamos as escolas da rede de ensino público municipal de Fortaleza - CE e de

alguns municípios da Região Metropolitana de Fortaleza como lócus da pesquisa.

A escolha dessas escolas se justifica por ser o campo de estágio dos licenciandos do curso de Geografia/UFC no período 2020-2021.

Quadro 1 – Número de escola-campo em cada semestre

Semestre	Escolas
2020.1	8 escolas
2020.2	10 escolas
2021.1	12 escolas
2021.2	11 escolas

Fonte: Dados dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I (2020-2021)

No relato dos professores e licenciandos, expomos alguns mais representativos, onde utilizamos pseudônimos para identificá-los. Outros resultados expomos de maneira generalizada porque representam a totalidade das percepções dos professores.

Esse estágio abre a possibilidade da prática da pesquisa, assim, tem a perspectiva de “[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades” (PIMENTA e LIMA (2009, p. 46).

Dessa maneira, o estágio referenciado é planejado em forma de Projeto, porque se mostra como um “[...] caminho teórico-metodológico que melhor possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder à mediação entre processo formativo e a realidade no campo social”, segundo Pimenta e Lima (2009, p.219). Os estagiários pesquisadores, conforme são orientados, utilizam instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, dentre estes, roteiro de entrevistas, questionários, roteiro de observação da sala de aula. Essa proposta do estágio-pesquisa desenvolve

[...] atitudes e habilidades nos estagiários com vistas a um melhor desempenho profissional. Também propiciará o desenvolvimento profissional dos docentes

nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existentes (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 220).

A investigação é de natureza qualitativa, caracterizada pela perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.16), que tem um nível de preocupação com dados que não podem ser mensurados, ou seja,

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, mediante visitas, recolhimento de dados em conversas, observação do comportamento dos sujeitos, análise do meio físico escolar, exame do contexto onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, entre outras. Stake (2011, p.39,40) compreende que

Os fenômenos que são estudados pelos pesquisadores qualitativos geralmente são longos, casuais e envolventes. Normalmente, demora muito tempo até se entender o que está acontecendo, como tudo funciona. A pesquisa requer muito trabalho, e os custos são altos. Para muitos estudos, isso é um trabalho de amor mais do que de ciência.

A preocupação central era realizar um registro sistemático das atividades em condição de ensino remoto nas escolas de Ensino Fundamental. Dessa preocupação emerge a necessidade de sistematizar a postura que os professores assumiram no contexto do distanciamento social, bem como identificar as práticas pedagógicas e refletir sobre a capacidade de reinventar e ressignificar essas práticas. Nesse processo, segundo Alarcão,

[...] emerge o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A esta capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o

que fazemos e as condições, em que agimos e que condicionam o quê e o como. (ALARCÃO, 2011, p.48)

Nossa atenção, portanto, está centrada na análise dos espaços virtuais de ensino e aprendizagem, desvelando a maneira como a escola se organizou para atender as demandas do ensino remoto. Minayo (1994, p.21, 22) assegura que a pesquisa qualitativa tem uma preocupação

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a convivência com as unidades escolares, durante a pandemia, por meio do estágio-pesquisa, foi necessária para apreender, observar esses rituais e colher dados que elucidassem as reais condições de ensino e aprendizagem geográficas.

Outros procedimentos metodológicos complementam essa atitude reflexiva, a saber: grupo de estudo com a participação de professores da rede pública da Educação Básica colocando em debate temáticas como “A formação profissional: princípios e propostas para a atuação docente crítica”, “Um profissional crítico em Geografia: elementos da formação inicial do professor”, de autoria de Cavalcanti (2012). Outra discussão correu com base no livro “Professores: Imagens do futuro presente”, de Nóvoa (2009).

Para além dos estudos, realizamos no dia 17 de maio de 2021 uma oficina sobre tecnologias digitais, com o objetivo de oferecer formação aos professores e licenciandos em atividade de estágio, e assim, avaliar as possibilidades de uso dessas ferramentas no ensino de Geografia, conforme sugestões elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Ferramentas digitais para o ensino de Geografia

FERRAMENTAS DIGITAIS	ACESSO
Mentimeter - Palavra-Chave	https://www.mentimeter.com/pt-br
Miro - Design Interativo	https://miro.com/pt/mapa-mental/

FERRAMENTAS DIGITAIS	ACESSO
Ludo Escola - Criar Jogos	https://www.ludoeducativo.com.br
Classroom Screen - Notas Ao Vivo	https://classroomscreen.com/app/my-screens
Mindmeister - Mapa Mental	https://www.mindmeister.com/pt
Padlet - Mural Interativo	https://padlet.com/
Trello - Planejador	https://trello.com/pt-BR

Fonte: Organizado a partir da Oficina Tecnologias na Educação, realizada em 17 de maio de 2021.

O debate sobre as tecnologias digitais aconteceu durante os encontros de mediação do estágio curricular, das práticas de ensino e da oficina sobre tecnologias digitais. Alguns aportes teóricos e instrumentais foram consultados, como por exemplo, Lima (2020), Palú, Schütz, Mayer (2020) e Seabra (2010).

Em Lima (2020) encontramos uma coletânea de relatos de professores sobre as possibilidades de exploração das ferramentas digitais no ensino de Geografia, a citar: o uso do *jamboard* como recurso didático, o *Podcast* como ferramenta para reflexão sobre globalização, o *instagram* e as *lives* como mecanismo de ensino-aprendizagem, o uso do P3D nas aulas de geomorfologia, o uso do *Whatsapp* como ferramenta pedagógica, entre outros. Em Palú, Schütz, Mayer (2020) deparamos uma reflexão sobre temas diversos da educação e seus desafios em tempos de pandemia, a saber: formação de professores, ensino de matemática, história, educação física e sobre a educação especial. Em Seabra (2010) encontramos suporte de como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem.

Durante as atividades de estágio, foram realizadas por intermédio dos estagiários, entrevistas com os professores supervisores de Geografia, observação e participação das aulas síncronas e assíncronas. A opção pela entrevista, segundo Gil (2010, p.112), guia-se “por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e

padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...].

Por fim, foram analisados os relatórios dos estagiários para avaliar as reflexões realizadas sobre a escola, os estudantes, o ensino de Geografia, os recursos didáticos e as tecnologias digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se reportarem sobre as condições de ensino remoto emergencial (ERE), os professores alegam a ausência de formação para lidar com as tecnologias digitais. A falta de formação, ficou mais evidenciada, por causa da pandemia, pois o uso das tecnologias digitais praticamente aconteceu de maneira compulsória. Em um depoimento colhido dos relatórios de estágio a professora Marta, que atua em uma escola municipal de Fortaleza, relata:

Os professores não receberam nenhuma formação para lidar com o ensino remoto, o que de certa forma influencia na qualidade das aulas. Tudo isso contribui para desmotivar não só os alunos, mas também os professores. Além de uma carga exorbitante de cobranças em todos os profissionais da educação por parte da SME e família dos alunos (Professora Marta).

Enquanto estavam nas aulas presenciais, a prática de ensino em Geografia esteve centrada no emprego de recursos convencionais como lousa, livro didático, caderno, slides, entre outros. Em algumas ocasiões, os professores fazem uso de vídeos, filmes, músicas, jogos pedagógicos, e raramente aulas em campo. A escassez de recursos na escola também condiciona à práticas de ensino mais convencionais.

Apesar das dificuldades relacionadas à formação, os professores se reinventaram e se adequaram à situação, de modo que criaram mecanismos para continuidade das aulas. No que se refere à utilização de ferramentas digitais, as mais recorrentes na prática dos professores supervisores foram as seguintes: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Classroom*, *Slides*. De modo menos frequente, foram identificadas o emprego de ferramentas e outras linguagens como: *Google Earth*, *The true of size maps*, Portal

IBGE Educa (<https://educa.ibge.gov.br/>), *Youtuber*, *Mentimeter*, charges, vídeos, músicas, filmes e séries..

A falta de acesso à internet também impediu o acompanhamento das aulas síncronas e assíncronas, por parte de alguns estudantes. Isso mobilizou os professores e a escola de modo que foram criados outros mecanismos de inclusão, com a entrega dos materiais impressos para os estudantes sem acesso. A professora Renata, lotada em uma escola de Fortaleza, relata sobre a mobilização:

A escola faz a busca ativa no aluno, indo em sua residência quando o aluno passa muito tempo sem participar das aulas remotas ou quando aqueles alunos que não possuem as ferramentas de ensino remoto, deixam de ir buscar ou entregar as atividades na escola. As cestas básicas que são entregues mensalmente, ajudam também na cobrança aos pais/responsáveis pela participação dos alunos.

A realidade social dos estudantes é bem diversa e plural e exige readequação dos planejamentos dos professores para atender as demandas específicas do alunado

O professor Antônio, também lotado em uma escola pública municipal de Fortaleza, relata sua experiência com o ensino remoto, que no contexto de pandemia, por exemplo, considera que a prática de ensino em Geografia foi bem variada. Criou um blog, onde foram postados vídeos e outras mídias alternativas para os alunos acessarem e responderem atividades, com base no que era estudado durante as aulas síncronas. Criou grupos de *WhatsApp* para cada turma, para inserir informações, *links*, mídias, para tirar dúvidas etc. Além das aulas síncronas, passou a gravar aulas e disponibilizar para os alunos para assistirem na plataforma Youtube. Segundo o professor Antônio, não sentiu muitas dificuldades em trabalhar com tecnologias digitais. Em sua opinião, o que ficou mais difícil, foi o trabalho dobrado para planejar e produzir os conteúdos das aulas. Essa queixa é bastante recorrente entre todos os profissionais da educação que trabalharam em tempos de pandemia.

A professora Maria que ministrava aula na rede de ensino no município de Cascavel, e que participou do grupo de estudo, fez

o seguinte relato quanto ao trabalho dos professores durante a pandemia:

O que ocorreu além da construção das aulas e supervisão das atividades, foi uma grande carga burocrática para os docentes. A construção de portfólios com as fotos das tarefas dos alunos, o envio de dados das devolutivas para a SME, a realização do preenchimento dos diários na escola, o envio para a coordenação da escola os textos com resumo do conteúdo e a construção das atividades impressas para os alunos sem acesso à internet.

Outros professores identificaram carência de recursos didáticos, bem como de formação tecnicometodológica para operarem com plataformas digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas de Geografia no ensino remoto, ainda que haja apoio e esforço da coordenação escolar.

Ademais, com base na leitura dos relatórios de estágio, os desafios da docência em Geografia, conforme a percepção dos licenciandos e o relato dos professores, no período do ERE, em síntese, foram os seguintes:

- falta de interação entre os professores e os estudantes durante os encontros virtuais (câmeras e microfones desligados);
- dificuldade de concentração por parte dos alunos;
- falta de um ambiente adequado em casa para estudos dos alunos;
- vulnerabilidade social responsável pela baixa assiduidade nas aulas síncronas;
- dificuldade de acesso à internet;
- entrega pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de *tablets* e *chips* de forma tardia;
- falta de recursos e equipamentos; e,
- falta de capacitação dos professores para lidar com as tecnologias digitais.

Com relação aos licenciandos, a aprendizagem sobre a profissão docente chega carregada de incertezas, inquietações sobre a educação Geográfica. A percepção é de que o ensino ficou muito

limitado a transmissão de conteúdos, de modo bastante simplificado, seja através de vídeos curtos, de aulas síncronas, de materiais postados em *blogs*, de materiais impressos. Na sala de aula virtual, pouca interação, frequência baixa, entrada e saída dos alunos por causa da instabilidade da internet. O estagiário Carlos faz o seguinte relato:

Foi possível observar mais do que as atividades de Geografia. Com base no que foi visto, é perceptível que a dinâmica está ocorrendo de forma “mecânica” pelos alunos. A interação que antes ocorria em sala de aula, com tirada de dúvidas, com a participação ativa de alunos e professores, até mesmo a conversa paralela entre alunos, mas tudo isso em ambiente escolar, já não ocorre. Em alguns momentos, a Professora A pede que os alunos sejam mais participativos na realização das atividades propostas, pois estas seriam o método de avaliação que gerariam a nota final.

Os maiores desafios estão associados à dificuldade de acesso à internet, ao manuseio com as tecnologias digitais e a ausência de uma preparação oferecida aos professores relacionada às tecnologias e a educação.

Assim, avaliamos que foram poucas as possibilidades para se desenvolver um raciocínio geográfico. As deficiências da aprendizagem serão identificadas com o retorno das aulas presenciais, exigindo assim, um esforço e um plano de recuperação para as aprendizagens não desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento do estágio curricular trouxe diversas aprendizagens sobre a profissão docente, muitas reflexões sobre o ensino de Geografia, sobre a docência e seus desafios face ao contexto de uma sociedade permeada por tecnologias digitais. A formação de professores precisa investir mais na formação ligada ao uso das geotecnologias, as escolas precisam estar mais equipadas e preparadas para oferecer aos professores e aos estudantes um ambiente coerente com essa sociedade tecnológica e informacional. Há uma urgência para formação contínua dos professores supervisores, não

só para capacitar para o uso das ferramentas digitais, mas sobretudo para lidar com as questões emocionais que foram latentes durante a pandemia. A reflexão sobre a ação dos professores nesse contexto anunciou os desafios que viriam futuramente, quando do retorno ao trabalho presencial e seus possíveis impasses no que se refere a educação geográfica.

A percepção dos licenciandos e dos professores supervisores é de que os problemas relacionados à infraestrutura, escassez de recursos materiais agravaram-se, dificultando o planejamento de aulas mais interativas. Os professores também vão ter que lidar com o estado emocional dos estudantes caracterizado pela dificuldade de concentração durante as aulas remotas o que certamente vai reverberar nas aulas presenciais, com as dificuldades na questão do desenvolvimento cognitivo, pois as dificuldades de leitura, escrita e interpretação já são notórias. Em síntese, afirmamos que as dificuldades são as recorrentes, mas agravadas pela: - infraestrutura escolar precária;

- dificuldade de leitura e interpretação por parte dos estudantes, o que evidencia atraso na aprendizagem;
- pouco tempo para planejamento e falta de formação (continuada);
- dificuldade de concentração por partes dos estudantes durante as aulas presenciais;
- ambiente escolar afetado por barulhos externos (buzinas de carro), o que contribui para dispersão dos alunos;
- permanência das aulas expositivas com uso predominantemente de livro didático e lousa, pois não há investimento na educação; e sobretudo,
- ausência de materiais didáticos que permitam explorar as tecnologias digitais.

Durante as práticas de estágio, há uma aproximação com a escola da Educação Básica, o que nos coloca diante do contexto real onde acontece a prática docente, mediante o contato entre professora orientadora, professores supervisores e estagiários. Portanto, as práticas de estágio são espaços para reflexão da ação docente e das práticas de ensino. Concordamos com Nóvoa (2009), quando em suas lições aponta a necessidade de melhorar esse diálogo,

ou seja, passar a formação de professores para dentro da profissão, conforme apontado anteriormente. Em outros termos, Nóvoa assegura que “[...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricados (p.17).

Dessa forma, um caminho para estreitar os laços entre os sujeitos escolares e os da universidade, ocorre por meio de grupo de estudo cujos integrantes são professores formadores, professores supervisores e licenciandos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Honório. Apenas 60% dos estudantes da rede pública no Ceará têm acesso à internet, aponta IBGE. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/apenas-60-dos-estudantes-da-rede-publica-no-ceara-tem-acesso-a-internet-aponta-ibge-1.3141039>>. Acesso: 28 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CEARÁ. Proposta Pedagógica de Emergência (PPE), Pro-Reitoria de Graduação-PROGRAD, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, junho de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro (Org.). **Geografia e prática docente remota**: relatos durante a pandemia da covid-19. Olinda: Livro Rápido, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores em tempo de pandemia. Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=antonio+no+voa+forma%3a7%3a3o+de+professores&&view=detail&mid=468506BE15FC992EFD2F468506BE15FC992EFD2F&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dantonio%2Bno+voa%2Bforma%25c3%25a7%25c3%25a3o%2Bde%2Bprofessores%26FORM%3DHDRSC3>. Acesso: 23 jun. 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores na Educação Básica na Formação Inicial de alunos da licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, A.C.R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M.M. de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p.49-63

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de Pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.073)

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Alice Goulart da Silva

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE. alice.goulart@ifmg.edu.br;

Heloísa Cristina Pereira

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE, heloisa.pereira@ifmg.edu.br;

Fernanda Silva Torres

Doutora em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais - MG, fernandasilvatorres@yahoo.com.br.

RESUMO

O processo de formação dos professores está em constante transformação. Ele deve considerar o desenvolvimento pessoal, profissional, processual e reflexivo. Nesse contexto, esse artigo abordará algumas das questões fundamentais e essenciais sobre o conceito da formação, dos saberes e do desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento do artigo deu-se por meio de uma revisão de literatura realizada na base de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com inclusão de trabalhos em língua portuguesa, com recorte temporal de 2017 e 2021, obtidos de acordo com os Descritores formação de professores, desenvolvimento profissional de professores, professor pesquisador, ensino e aprendizagem. Com a realização desse trabalho percebeu-se que os conceitos sobre a formação de professores são assuntos abordados por diferentes autores

no decorrer de várias décadas. Esses autores, em sua maioria propuseram que o desenvolvimento profissional de um professor se dá durante a sua formação e na atividade prática da docência, considerando a necessidade de reflexão constante sobre as suas práticas e o compartilhamento de experiências. Considera-se, ainda, que essa formação apresenta características específicas e se efetiva em diferentes espaços e tempos, indo, dessa forma, de inicial à continuada. Destaca-se, a necessidade de que o professor faça ponderações e assuma posturas ao se comprometer com a educação, exercendo-a visando garantir o seu objetivo como uma prática social e possibilidade de trazer mudanças que visem o desenvolvimento dos alunos. Ressalta-se, por fim, que os desafios educacionais são crescentes e constantes, principalmente no cenário social de intensa fragilidade trazido com a Pandemia de Covid-19. Nesta perspectiva desafiadora, é necessário valorizar o papel e a importância da escola como um espaço de construção coletiva de conhecimento e de possibilidade de mudança dos sujeitos. Sendo que, o processo de ensino-aprendizagem somente será efetivo mediante a atuação crítica, reflexiva e com a certeza da necessidade permanente de melhoria que o docente pode desenvolver.

Palavras-chave: Formação, Saberes, Desenvolvimento profissional, Educação.

INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores está em constante mudança, sendo objeto de estudo e análise. Nesse contexto, esse artigo abordará algumas das questões fundamentais e essenciais sobre o conceito da formação, dos conhecimentos e do desenvolvimento profissional dos professores. Podemos destacar que, de acordo com o referencial teórico apresentado, no percurso da formação de professores, é relevante considerar os processos de formação individual do docente, por meio de iniciativas que propiciem o desenvolvimento de suas capacidades. Mas também é importante valorizar os espaços de interação social com outros docentes, onde também se efetiva uma formação diferenciada e colaborativa, principalmente por meio de troca de experiências.

Na relação indissociável e complementar entre a formação e o desenvolvimento profissional docente, pode-se destacar inúmeros conceitos existentes sobre essa temática dada a complexidade do processo. Esses conceitos foram abordados, na perspectiva de alguns autores, em diferentes momentos educacionais e sociais, podendo citar: Schon (1992), Zeichner (1998), Marcelo Garcia (1999), Giroux (1997) e Domingo (2002). Esses autores apresentam perspectivas das concepções da formação dos professores e destacam posturas de acordo com cada visão respectivamente: como o profissional reflexivo; o profissional pesquisador; o profissional que, na formação inicial e permanente, realiza o trabalho colaborativo que resulta na melhoria dos processos de ensino; o profissional intelectual crítico e o profissional técnico.

Ao analisarmos todas as esferas de formação docente inicial e continuada e suas nuances, concluímos que a formação docente é inerente à prática educativa, uma vez que, sendo a educação uma ação social, deve estar alinhada a essa realidade, às mudanças sociais e tecnológicas, acompanhando essa dinâmica histórico-social com objetivo de formar um indivíduo capaz de compreender e atuar de forma consciente em seu ambiente

Podemos verificar que a escola tem inúmeras dificuldades e barreiras em acompanhar o ritmo de mudanças da sociedade, e muitos aspectos precisam ser considerados nessa questão. A própria formação dos profissionais da educação, a descontinuidade de

políticas públicas na área, a falta de infraestrutura de muitas instituições e dos recursos que são necessários a uma educação de qualidade. Além disso, o cenário trazido pela necessidade do ensino remoto durante a pandemia mundial, desde 2019, acentuou a necessidade de mudança, destacando como o processo de ensino precisa considerar muitas esferas, como a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, a inovação, a autonomia do aluno na construção de seu conhecimento e a consolidação da tecnologia a favor do processo de ensino, ou seja, as mudanças e as transformações significativas que precisam se efetivar.

Neste trabalho, esses importantes representantes dos estudos em pesquisas sobre o tema e suas perspectivas dialogam com estudos mais recentes sobre a temática da formação e do desenvolvimento profissional do professor, considerando o contexto pós-pandemia e as transformações sociais e tecnológicas presentes na sociedade.

Nesse contexto, esse estudo busca explicar, numa perspectiva histórico-crítica da educação, diversos conceitos de formação e do desenvolvimento docente, compreendendo a complexidade dessa temática e as possibilidades da prática docente. Em relação à prática docente dar-se-á foco na melhoria da qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem frente aos desafios que o contexto educacional enfrenta. Assim, a pesquisa objetiva refletir sobre a formação e atuação docente, buscando compreender as modificações que o tema vem sofrendo em seus significados, desdobramentos e interpretações perante as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que se vinculam ao âmbito educacional.

METODOLOGIA

No percurso metodológico deste trabalho, apresenta-se uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que o método qualitativo possibilita a construção de novas abordagens e revisão de novos conceitos durante a investigação, além de sistematizar progressivamente o conhecimento até a compreensão da lógica interna do processo em estudo (MINAYO, 2014).

A pesquisa também pode ser considerada de natureza exploratória, no sentido de proporcionar maior familiaridade com o tema em análise com o objetivo de constituir determinadas suposições. Conforme explica Gil (2002) as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar familiaridade com o problema ao torná-lo mais explícito e constituir hipóteses, objetivando o aperfeiçoamento das ideias. Portanto, o planejamento deste estudo é flexível pois permite a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, consideramos a pesquisa bibliográfica, uma vez que essa é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente, os livros e artigos científicos (GIL, 2002).

Ainda de acordo com Gil (2002), a vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador a cobertura de um conjunto de fenômenos mais amplo do que aquela que poderia pesquisar de maneira direta. Dessa forma, essa pesquisa apresenta a particularidade do trabalho com dados já obtidos e não demanda, do investigador, a busca de dados em campo.

O desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de uma revisão de literatura realizada na base de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com inclusão de trabalhos em língua portuguesa, na área de Ciências Humanas e Educação, com recorte temporal, prioritariamente, de 2017 e 2021, obtidos de acordo com os Descritores: formação de professores, desenvolvimento profissional de professores, professor pesquisador, ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma questão importante a ser ressaltada no processo de formação, é que ela não ocorre somente de forma autônoma, mas também, em outros formatos. Nesse sentido, destaca-se a distinção de Debesse (1982) em relação aos conceitos de: a) Autoformação, quando o indivíduo participa e possui o controle sobre os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados; b) Heteroformação, que se desenvolve por especialistas; e c) Interformação, que se

constitui em ações educativas que ocorrem entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização.

A partir desses tipos de formação, é importante destacar alguns aspectos essenciais, como a necessidade de participação mais ativa do indivíduo em seu processo de formação, a importância da busca da formação em vários ambientes, como também a interação social, que representa um âmbito fundamental no campo da educação. Além disso, quando se considera a concepção de formação, salienta-se a diferença existente entre a formação geral e a especializada, sendo a primeira relacionada ao conhecimento, à moral e à estética, enquanto a segunda refere-se ao desenvolvimento de atividades laborais relacionadas à questão do emprego. Complementarmente, sugere-se, ainda, a necessidade de uma formação politécnica que pode superar a divisão inicialmente estabelecida (KLAFKI, 1990).

Outras teorias também estão relacionadas às concepções de formação, como as propostas por Menze (1981), que compreendem: a) a Teoria da formação formal, que entende a estruturação do conhecimento por meio de conteúdos, que possibilitam o aprender a aprender; b) a Teoria da formação categorial, quando o processo é tido como dialético com três reflexões: a intuição, o distanciamento da realidade e a compreensão do sentido das coisas; c) a Teoria dialógica da formação, que foca na realização pessoal, e, d) a Teoria da formação técnica, que considera a situação da sociedade real e a formação da pessoa de forma contínua.

É importante ressaltar que independente do conceito de formação considerado, as diferentes abordagens estão relacionadas às várias percepções. Essas envolvem objetivos, mudanças, processos, desenvolvimento, didática, fragilidades encontradas e potencialidades a serem desenvolvidas para a efetivação da formação docente no contexto de trabalho. Alguns desses conceitos ou visões estão abordados no quadro 1 e sintetizam as percepções de que formação trata-se de profissionalização, que pode trazer mudanças, evolução, reflexão e desenvolvimento de capacidades.

Quadro 1: Abordagens sobre formação docente

VISÃO	AUTOR
A formação de professores é “o ensino profissionalizante para o ensino”, realizada entre adultos voltados para uma ação intencional de mudanças dentro de um determinado cenário.	Diéguez (1980) <i>apud</i> Marcelo Garcia (1999)
A formação de professores enquanto atividade humana inteligente trata-se de um processo evolutivo, com metas a serem alcançadas.	Honoré (1980)
Entende o processo da formação do professor como uma possibilidade de mudanças de acordo com objetivos, partindo de um contexto organizado e institucional.	Berbaum (1982)
A formação vai se constituir em um processo de desenvolvimento individual, em uma formação específica e pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de capacidades.	Ferry (1983)
A formação de professores busca desenvolver um estilo de ensino próprio e reflexivo, num trabalho colaborativo, na troca de experiências e práticas pedagógicas.	Medina e Domínguez (1989)
Observa que a formação se trata de um conjunto fragilizado de experiências coordenadas realizadas com o intuito de preparar o professor para sua atuação.	Doyle (1990)
Consideram a formação dentro de um contexto e processo de educação de pessoas para que se tornem docentes eficazes ou melhores, ou seja, é possível compreender que este processo pode ser rico e produtivo, dados a especificidade e o contexto de realização.	Yarger e Smith (1990)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da lista de autores e suas principais ideias apresentados no quadro 1 observa-se questões importantes para uma atuação docente que cause um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, como a ação intencional para mudanças e o processo evolutivo. Situações essas relevantes para a dinâmica da formação do professor e do próprio contexto escolar, que é composto por transformações históricas, sociais e culturais.

No entanto, podemos perceber algumas concepções relacionadas ao contexto capitalista, como eficiência, capacidades e metas, o que pode estar ligado a produção de resultados com gastos mínimos. Diante das possibilidades de concepção e ponderações diversas, a compreensão de formação docente que se pretende destacar deve ser aquela que considera a realidade do docente,

suas experiências, as características da escola em que está inserido, seu conhecimento prévio para a construção de novas ideias e habilidades, que poderão ser colocados em prática de acordo com os desafios de seu trabalho.

A concepção apresentada por Medina e Domínguez (1989), merece destaque, uma vez que esses autores consideram que, dada a sua particularidade e características, a formação de professores pode ser reconhecida como uma potente matriz curricular. Isso se dá pois a sua projeção se relaciona à ciência e a epistemologia, possuindo rigor, modelos e métodos próprios de investigação, em um sistema colaborativo e reflexivo.

É necessário complementar esse pensamento sobre o processo de formação docente, considerando os exemplos expostos por Feiman e Floden (1986), que apresenta as fases existentes no aprender e ensinar, como não sendo sinônimas dessa formação. Essas fases serão complementares e são divididas em: a) Fase do pré-treino, correspondente às experiências prévias de ensino vivenciadas, pelo professor, há época que era estudante; b) Fase de formação inicial, que representa as práticas feitas e os conhecimentos construídos na instituição onde o futuro docente estuda; c) Fase de iniciação, que engloba os primeiros anos de exercício da profissão; e, d) Fase de formação permanente, na qual atividades são ofertadas pelas instituições ou buscadas pelos docentes, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Em uma dimensão mais abrangente, mas visando continuamente a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, cita-se o conceito de formação de professores de Garcia (1999, p.26), que afirma que:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo dessa concepção ampla que aborda conhecimento e pesquisa, assim como a formação inicial e permanente, Garcia destaca ainda a importância do trabalho colaborativo, do compartilhamento de experiências que resultem na melhoria dos processos de ensino. Essa percepção dialoga com Bourdieu (2007) que argumenta que a formação de novos professores requer sua socialização com uma cultura profissional própria relacionada ao magistério, de maneira que possam compartilhar com seus pares determinadas categorias de observação do mundo social, com ênfase na esfera da educação.

Neste sentido, Sarti (2020) destaca a necessidade de que a formação dos novos professores seja efetivada em alternância com o espaço de trabalho de docentes experientes e capazes de orientar os futuros professores em sua iniciação profissional. Isso, de acordo com ele, seria o primeiro momento sistemático de um processo de maior duração que objetiva socialização profissional no magistério. Dessa forma, podemos destacar que cada vez mais os trabalhos colaborativos, as trocas de experiências e as práticas exitosas, assim como o compartilhamento de desafios do cotidiano na atuação docente contribuem de forma determinante para a formação do professor em qualquer etapa de sua trajetória profissional.

Uma outra perspectiva de formação é apresentada por Bernardo e Vasconcellos (2021) na qual se entremeiam a formação-reflexão-ação, como base na sua construção de personalidade individual (a pessoa do professor), da sua constituição coletiva (o grupo profissional docente) e a construção e pertencimento a um coletivo comunitário. Essa última, perpassa as duas primeiras construções, reconhecendo sua figura como complexa, com várias capacidades e competências.

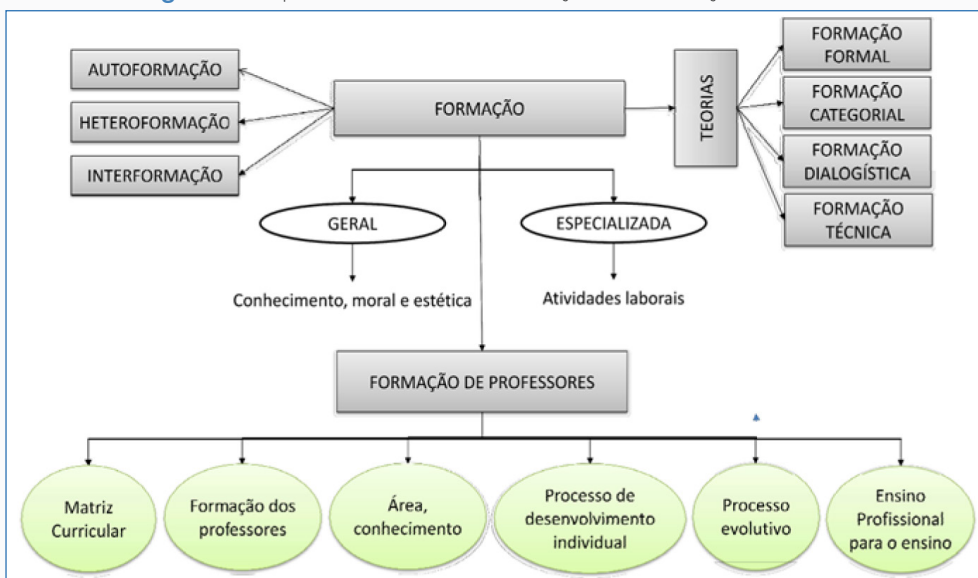
Complementarmente, para fundamentar o desenvolvimento da formação de professores, Marcelo Garcia (1999) indica e descreve sete princípios, a saber: a aprendizagem deve ser contínua, interativa e cumulativa; as mudanças e inovações são inerentes ao processo; o contexto escolar precisa ser considerado; os conteúdos acadêmicos e didáticos são essenciais; a integração da teoria com a prática; a correspondência e a coerência da formação e da prática exercida na sala de aula e a individualização da formação do professor. Dessa forma, entende-se que, esse processo de formação

não é homogêneo, e deve acontecer de acordo com as necessidades de cada docente.

Além disso, partindo de uma concepção mais ampla que aborda o conhecimento e a pesquisa, assim como a formação inicial e permanente, destaque deve ser dado a importância do trabalho colaborativo, do compartilhamento de experiências, das práticas pedagógicas realizadas em equipe que visem a melhoria dos processos de ensino e colaborem constantemente para o processo de formação docente.

A partir das reflexões expostas até o momento, propõe-se um mapa conceitual relacionado à formação docente (Figura 1) e suas diferentes inter relações. Esse mapa nos dá a certeza que de esse processo de formação docente é baseado em diferentes teorias e formas de ocorrência, podendo se estabelecer, de forma geral, através do conhecimento, moral e estética; e de forma especializada, por atividades laborais. Sendo, dessa forma, dependente desde a matriz curricular do processo de formação, a área de interesse, a evolução da aquisição do conhecimento e a necessidade de profissionalização do processo.

Figura 1: Mapa conceitual de Formação e Formação docente.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante do exposto, percebe-se que os princípios mencionados reforçam a complexidade do processo de formação docente e a diversidade de elementos que são necessários e precisam ser considerados para que essa formação se efetive. Nessa ótica, pode-se compreender que a concepção de formação de professores é contínua e precisa abranger, de forma clara e objetiva, as dimensões da escola, o currículo, a inovação, o processo de ensino-aprendizagem, a teoria e a prática relacionadas, voltando-se sempre para a melhoria da educação.

AS PERSPECTIVAS DAS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A partir das reflexões e apontamentos sobre a formação docente, pode-se considerar diferentes concepções: a do profissional técnico, do profissional reflexivo, do profissional pesquisador e do profissional intelectual crítico. A compreensão do professor enquanto profissional técnico, considera todas as circunstâncias, situações e condições em que a atuação docente ocorre. Sendo que, a educação formal é uma prática social e não está isenta de relações sociais, com regras, controles e interesses. E o ensino é uma atividade com inúmeros condicionantes, justificáveis pela natureza social e pública da educação (DOMINGO, 2002).

Nesta perspectiva busca-se compreender o professor como profissional técnico e como se efetiva sua “autonomia”. A própria denominação desse profissional já traz consigo um grande significado, remetendo à técnica, aos procedimentos e às atividades para conduzir qualquer atividade. Neste sentido, Domingo (2002) argumenta que a ideia central da racionalidade técnica é que a prática se compõe de soluções instrumentais de problemas, valendo-se da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que vem da pesquisa científica.

Desse modo, pode-se considerar a valorização da teoria, às vezes, neutra e descontextualizada da prática, como o foco conteudista que pode ser observado em muitas instituições escolares. Ainda na análise de Domingo, podem-se destacar, três componentes essenciais no conhecimento profissional: a ciência ou disciplina básica; a ciência aplicada, relacionada aos procedimentos

cotidianos, ao diagnóstico e à solução de problemas e as habilidades técnicas ou atitudes que o profissional precisa ter, ou seja, sua atuação concreta.

Dessa forma, configura-se uma hierarquia entre a atividade, a prática e o conhecimento, e uma relação de subordinação da aprendizagem vinda da prática em relação à teoria. Nesse contexto, a formação teórica e ampla do docente poderá ser suficiente para a solução dos problemas reais, concretos e sociais presentes na educação. Com isso, a formação profissional pode até compreender um grande domínio do conteúdo, mas, verifica-se que, na sala de aula, no ambiente escolar, a formação do aluno precisa ser integral, compreendendo outras dimensões para além do conteúdo trabalhado pelo professor, uma vez que esses processos formativos devem estar em consonância com as necessidades e a realidade social.

Em outra vertente, considerando o contexto social no qual as políticas públicas são planejadas e impostas às instituições de ensino, Schon (1992) pondera sobre a concepção e importância do profissional reflexivo neste universo de tensão e de interesses. Esse autor elenca três questões principais para a compreensão da atuação docente, que são: as competências que auxiliam no desenvolvimento dos estudantes; os tipos de conhecimento, saberes e práticas que o professor precisa, e o tipo de formação necessária.

Ao discorrer sobre a questão, Schon indica que o saber escolar é concebido como um conhecimento do professor que é transmitido aos alunos, um saber certo e categorial. No entanto, esse processo não considera a situação e o contexto durante o ensino e aprendizagem, não pondera sobre as individualidades de cada aluno, suas especificidades e dificuldades.

Nesse contexto, no processo de reflexão da ação durante o ensino e aprendizagem, o professor deve buscar dar razão e voz ao aluno, sendo atento e reflexivo ao que o estudante faz ou diz. Esse professor deve refletir constantemente, buscando o motivo, a razão para sua surpresa diante de algum questionamento dos alunos. Nessa condição, o docente compreende a capacidade do aluno de refletir e questionar, podendo pensar sobre todo esse processo, construindo a reflexão sobre a sua ação.

Com esta dinâmica, e ainda segundo Schon (1992) é importante o professor considerar as representações figurativas, os

saberes cotidianos dos alunos, seus conhecimentos prévios, assim como as representações formais, ou seja, os saberes escolares, científicos e também as emoções cognitivas, que permeiam o processo de aprender. Nesta concepção, a construção do conhecimento não pode se limitar ao saber escolar, predominante no ambiente da escola.

O mesmo autor destaca ainda, que as dimensões da prática reflexiva relacionam-se à como se dá a compreensão das matérias pelos alunos, a importância da interação interpessoal entre o docente e o discente, e a realidade burocrática da prática. Assim, o professor deve se posicionar buscando a liberdade da prática reflexiva em um ambiente escolar que não a contemple.

Diante dessa possibilidade de prática docente reflexiva e desafiadora, pode-se compreender as possibilidades de diversificar as metodologias e as técnicas, uma vez que há o reconhecimento de que cada aluno aprende de uma maneira e que suas dúvidas e questionamentos fazem parte de seu processo de desenvolvimento. Nesse movimento, o professor também tem condições de se desenvolver, aprender e refletir sobre suas práticas e o aluno passa a ter mais participação neste processo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Com essa ressignificação da formação docente, destaca-se a concepção do professor pesquisador, que é marcada por situações de poder, de virtudes, de posições e de circunstâncias determinantes na relação entre os professores-pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos. Nesse cenário de divisão e tensão, cria-se um distanciamento, uma desvalorização e uma falta de integração entre o que é produzido pelos pesquisadores atuantes nas escolas e a produção dos pesquisadores acadêmicos e docentes nas universidades. Infelizmente, o movimento de não valorização dessas produções de conhecimento nos dois universos é recíproco. Há, ainda, a interpretação de que quanto mais abstrato, melhor é o nível da produção e quanto mais útil e aplicável ao contexto escolar o nível da produção seria inferior (ZEICHNER, 1998).

No entanto, vale ressaltar que essa visão torna-se incoerente, ao se considerar que a Ciência pode e deve contribuir para a resolução dos problemas e desafios sociais, incluindo-se o cenário complexo e dinâmico da Educação (MINAYO, 2014). Neste sentido,

inúmeras ações precisam ser realizadas para reformular a relação social, política e econômica da produção de conhecimento na área da educação.

Como formas de minimizar o distanciamento dos professores-pesquisadores da educação, são consideradas, como possibilidades a realização de trabalhos colaborativos, parcerias, nas quais esses professores possam expor seus trabalhos e participar das propostas dos professores acadêmicos. Essa complementação é possível ao se considerar que os professores acadêmicos fazem parte da realidade pesquisada e enfrentam muitos dos problemas que são estudados. Assim, o professor acadêmico realiza uma pesquisa colaborativa com os demais, podendo suavizar ou superar a divisão exposta, trazendo respeito pelos professores e seus conhecimentos.

Na busca da atenuação da divisão entre os trabalhos dos dois tipos de professores citados, Zeichner (1998) ressalta três posturas que os acadêmicos precisam adotar: o comprometimento com o corpo docente na ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa conduzida; o empenho nos processos de pesquisa para o desenvolvimento de uma colaboração legítima com os professores, superando os padrões de dominação; e o suporte às investigações feitas pelos professores, reconhecendo os resultados dos trabalhos como produção do conhecimento. Nesta visão, é importante observar a necessidade de valorização do trabalho docente, de forma abrangente, enquanto indivíduo intelectual, capaz de transformar a sua realidade, por meio de estudos e pesquisas.

Essa dinâmica de parceria que impacta na formação docente também é discutida por Neto, Borges e Ayoub (2021) ao destacarem questões acerca dos estágios supervisionados, da integração profissional na escola, da prática como espaço de formação e produção de conhecimentos e da associação entre currículo da formação inicial e currículo escolar, numa estreita parceria entre a universidade e a escola, com foco na profissionalização do ensino.

De acordo com experiências vividas em vários países e no Brasil, as parcerias entre escola e universidade resultam de propostas formativas ou de mecanismos de formação docente que fazem surgir uma interlocução entre escola e universidade, assim como de problematizações, nos quais todos os envolvidos: docentes das universidades e das escolas, estagiários, estudantes das escolas,

gestores etc. são convidados a compartilhar saberes e práticas que se produzem em diferentes situações. Esses momentos têm propiciado uma série de ações colaborativas e de aprendizagens que, na formação do professor, se constituem no contato com as várias possibilidades de criação em conjunto dos envolvidos no processo (NETO, BORGES, AYOUB, 2021).

Por fim, e considerando a realidade social e as mudanças no cenário educacional, há demanda para profissionais intelectuais e críticos, que assumam posturas desafiadoras, no sentido de mudar a situação na qual ele é visto. O professor deixa a posição de apenas técnico, transmissor de conteúdos, uma vez que assume seu papel de condutor na construção de conhecimentos e na contribuição para uma formação crítica e ativa.

Quando se considera apenas a visão técnica de atuação, os professores passam a ser cumpridores do currículo, do conteúdo e da ementa da disciplina, da qual, muitas vezes, não participaram da construção. Além disso, o ambiente escolar deixa de lado e não valoriza as metodologias de ensino e aprendizagem que possam desenvolver um pensamento crítico necessário para a vida e atuação dos alunos.

Nesse contexto, Giroux em 1997, já destacava a racionalidade instrumental no processo e a desvalorização do docente e do discente, ressaltando uma pedagogia de gestão adotada pela instituição escolar. Assim, o autor evidenciou a necessidade urgente de refletir e reformular a prática docente, por meio da postura do professor, destacando sua função social, crítica e sua intelectualidade, com objetivo de transformar o ambiente escolar. Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2022) refletem que, professores bem capacitados, com autonomia, trabalhando juntos dentro e fora da escola, no relacionamento com a comunidade dos alunos, são sempre a melhor mediação para soluções oportunas e adequadas.

Assim, o destaque para o profissionalismo dos professores é essencial e devemos avançar na formação de professores assim como em políticas curriculares que assegurem e reconheçam a autonomia docente (NÓVOA e ALVIM, 2022). Tais reflexões dos autores são ponderadas como respostas educativas durante o período da pandemia, ao analisar o planejamento e o protagonismo

dos sistemas de ensino, das escolas e da pedagogia frente ao cenário pandêmico a partir de 2019.

Deve-se considerar ainda que, tanto os alunos quanto os professores possuem intelectualidade, pensam e refletem sobre a vida e seus processos, e a educação precisa contribuir para o desenvolvimento desse pensamento reflexivo e crítico dos cidadãos. Assim, por meio dessa conduta, o docente terá condições de contribuir para mudanças sociais significativas e amplas, que poderão se efetivar na formação de pessoas capazes de compreender e mudar sua realidade, garantindo a execução do principal papel da educação.

Ao considerarmos a concepção de formação de professores, o termo profissionalidade docente também se faz presente, uma vez que esse conceito é complexo e encontra-se em desenvolvimento. De acordo com Gorzoni e Davis (2017) pode-se compreender que a profissionalização docente vai implicar em legislações, em condições locais e na cultura escolar como premissas para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, para a possibilidade de melhoria do desenvolvimento docente. Segundo esses autores, estudos atuais que fazem menção à profissionalidade docente revelam um acordo quanto à definição do termo, relacionando-o à particularidade da ação docente, ou seja, a ação de ensinar, que perdura ao longo da evolução histórico-social. Essa particularidade compreende um saber profissional específico, assim como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas atividades. Nesta perspectiva, são consideradas competências e habilidades próprias vindas da formação e das experiências de trabalho do professor.

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Ao considerarmos a prática docente na perspectiva social, crítica e que possa contribuir com a formação integral dos alunos, devemos constatar o quanto a educação e a escola precisavam rever seus papéis e práticas diante do cenário da Pandemia do Covid-19. Várias questões mostraram-se problemáticas no contexto educacional frente ao distanciamento social, ocasionado pela Pandemia, dessas, podemos citar: o agravamento das desigualdades sociais,

a falta de acesso à internet de qualidade e de equipamentos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas de forma remota e, não menos importante, a necessidade de o docente atuar, de forma crítica e com vistas à aprendizagem no ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Cada vez mais, são impostas e notáveis as mudanças necessárias diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, considerando o professor como mediador e organizador desse processo, e o aluno como agente participativo da construção de seu conhecimento. Nessa perspectiva, inúmeras são as dimensões que precisam ser revisitadas: o currículo e suas abordagens, as metodologias e estratégias de ensino, a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, a gestão das emoções no contexto escolar, a busca pelo diálogo constante e o desenvolvimento integral do aluno.

Saviani e Galvão (2021) alertam sobre as consequências diversas que o ensino remoto trouxe para o cenário educacional brasileiro, excluindo milhares de estudantes, contribuindo para a precarização da educação, o aumento e o acúmulo de trabalho dos professores, destacando a preocupação com a qualidade e acesso ao ensino, considerando a situação de vulnerabilidade social de muitos estudantes e suas famílias. Nesta forma de trabalho docente e de estudos dos alunos, diante de tantas dificuldades, podemos observar que mais problemas e obstáculos se fazem presentes, de maneira que caberá a maioria das instituições de ensino, muitas vezes sem os recursos necessários, sanar as defasagens e prejuízos escolares de todo o processo de aprendizagem que está sendo comprometido.

Compartilhando dessa ideia, Boer e Santos (2020) reafirmam o já aqui posto, sobre as mudanças no mundo causadas pela Pandemia, as desigualdades sociais evidenciadas e o fato das mídias se tornarem a principal forma de comunicação entre docentes e alunos, ou seja, o ensino mediado pela tecnologia, destacando a necessidade de formação docente para essa condução. As autoras acrescentam que é importante a reflexão sobre estratégias para a inserção da tecnologia na educação, a abordagem interdisciplinar e a necessidade de capacitação para que os docentes possam melhor utilizar essas tecnologias. Reconhecem que, “embora o período pandêmico seja de excepcionalidade, o processo

educacional, aliado à tecnologia, necessita tornar-se uma prática, a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (BOER e SANTOS, p. 87, 2020).

Conforme apontam Nóvoa e Alvim (2022) na escola pós-pandêmica, é essencial um processo de transformação profunda com foco na abordagem pública e com dimensões a serem contempladas, entre elas a construção de pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e de formas de estudo e de trabalho. Desta maneira, o cotidiano escolar não deve voltar-se somente para a “aula”, mas também para o “estudo”, e essa questão implica uma alteração da atuação docente, destacando a sua atividade perante a globalidade do trabalho educativo e ressaltando a sua ação na produção de saberes pedagógicos e curriculares na busca de processos mais colaborativos.

Os autores citados destacam que, as melhores respostas à pandemia foram frutos da colaboração entre grupos de professores, da mesma instituição escolar e de diferentes instituições, que apresentaram ideias e projetos inovadores, preservando os vínculos com os estudantes e mobilizando-os em relação às aprendizagens. Neste mesmo viés, compreendendo o homem como um ser social e a educação como prática social, reconhecemos que a constituição humana se dá pela apropriação do patrimônio cultural humano e seu conhecimento não será somente da escola, pois a educação não se restringe ao ensino. No entanto, isso não diminui a valorização da educação escolar, que objetiva a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, GALVÃO, 2011). E nessa dinâmica, cabe a nós salientar que a educação escolar perpassa, principalmente, pela formação docente e sua capacidade de mudança e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos possíveis conceitos de formação, de forma geral, e da formação de professores e seu desenvolvimento abordados neste estudo, pode-se reconhecer que é impossível um único conceito de formação docente; uns podem ser complementares e outros divergentes. Entretanto, é possível destacar que a dinâmica da formação é um processo complexo, com várias dimensões, no qual a escola e o professor têm seu papel e competências, e

o docente precisa ser compreendido como um indivíduo em constante desenvolvimento.

Nesta perspectiva, evidencia-se que a formação do professor está em transformação, considerando o desenvolvimento pessoal, profissional, processual e reflexivo, a inovação e as mudanças, buscando, também, o desenvolvimento integral do aluno e de suas potencialidades. Por meio das abordagens e considerações acerca das concepções do profissional técnico, do profissional reflexivo, do profissional pesquisador e do profissional intelectual crítico, pode-se verificar que cada formação tem suas especificidades, características e variáveis trazendo à tona, novamente, a complexidade da formação e atuação docente, de acordo com cada concepção assumida e desempenhada.

É necessário reconhecer que a educação, enquanto prática social, não está isenta de situações de interesses, poder, pressupostos diversos do contexto histórico e cultural e essas dimensões estão presentes na concepção de formação de professores e em sua atuação. Dessa forma e por meio das reflexões abordadas neste trabalho, é importante destacar que a formação profissional técnica contém influências racionais e apresenta uma formação tecnicista; já o profissional reflexivo está em análise de sua prática, o que pode resultar também em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Adicionalmente, o profissional pesquisador tem condições de compreender o universo escolar por meio de investigações e pesquisas que podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e, por fim, o profissional intelectual crítico traz em si uma atuação crítica e transformadora do espaço escolar e de seus estudantes.

Ressalta-se ainda que, apesar do contexto exposto, muitas práticas escolares atuais e algumas de formação docente estão em consonância com as concepções do profissional intelectual crítico, reflexivo e pesquisador. Podemos enfatizar ainda, a necessidade urgente de transformação, e que essa, precisa partir de atores que são partes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem e da construção de um conhecimento significativo e útil aos estudantes em sua vida social.

Nesta perspectiva, é importante reconhecer que, após a Pandemia, a escola e todos os seus processos e necessidades não

são mais os mesmos, precisando estar mais aberta às mudanças em suas práticas educativas, o que compreende a formação docente continuada, principalmente em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) e na compreensão de uma escola mais inclusiva, considerando o quanto as desigualdades escolares foram acentuadas, em função da desigualdade social. Desta forma, destacamos que a formação do professor deve estar em constante transformação, mediante as mudanças tecnológicas e sociais, buscando o desenvolvimento integral do aluno de acordo com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BERNADO, Elisangela da Silva e VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v..37, 2021. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/?-format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 out. 2022.

BERBAUM, Jean. As qualidades e a apropriação de uma ação de formação. In. As ciências da educação e a formação de professores. Lisboa. **GEP**. Ministérios da Educação, 1982.

BOER, Noemi e SANTOS, Marta da Cunha. O professor na contemporaneidade: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no cenário de pandemia. **Rev. Franc. Edu**. Santa Maria. 2020. Disponível em: <https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/index.php/rfe/article/view/84>. Acesso em 26 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2007.

DOMINGO, José Contreras. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2002.

DEBESSE, Maurice. (1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: Debesse M. y Mialaret G. (eds), La Formación de los Enseñantes. Barcelona: **Oikos-Tau**, pp. 13-34.

DOYLE, Walter. (1990). Themes in Teacher Education Research. In R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: **Macmillan**, pp. 3-24.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert E. (1986). The Cultures of Reaching. In M. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching, Third Edition. New York: **Macmillan**, pp. 505-526.

FERRY, Gilles. Le Trajet de la Formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: **Dunod**, 1983.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.47. n.166. p.1396-1413. out/dez.2017.

HONORÉ, Bernard.. Para una Teoría de la Formación. Madrid: **Narcea**. 1980

KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. **Revista de educación**. 1990, n. 29; p. 105-127.

GARCIA , Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Lisboa: **Porto Editora**. 1999.

MEDINA, Antonio Rivilla; DOMÍNGUES, Maria Concepcion Garrido. La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: **Cinzel**, 1989.

MENZE, C. Formação. In J. Speck *et al.* (eds.), *Conceptos Fundamentales de pedagogía*. Barcelona: **Herder**, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição revista e aprimorada. São Paulo: **Hucitec**, 2014.

NETO, Samuel de Souza; BORGES, Cecilia; AYOUB, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo. v. 32. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gFg-Zh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 out. 2022.

NÓVOA, António, ALVIM, Yara. Escola e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: **SEC/IAT**, 2022.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n.175, p.294-315, jan/mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt>. Acesso em 23 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em 25 out.2022.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: **Dom Quixote**, 1992.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

YARGER, S.; SMITH, Ph. Issues in research on teacher education. In: HOUSTON, W. R. (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York, EUA: **MacMillan**, 1990.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.074](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.074)

MENTALIDADES MATEMÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O POÇO DA APRENDIZAGEM COMO UMA FERRAMENTA DE ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

[Agda Isabele Gonsalves Honorato](#)

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, agda-isabele@hotmail.com;

RESUMO

O Ensino-aprendizagem de Matemática constitui-se num desafio à medida que enfrenta resistência por parte dos alunos, que muitas vezes se encontram desacreditados de suas potencialidades de aprendizagem relacionadas à disciplina e, que por vezes, está relacionada à postura e metodologia de ensino do professor. Com isto, o presente artigo discute o acolhimento socioemocional destes professores na formação continuada, com vistas à expectativa de que estes possam conhecer o potencial da metodologia de ensino das Mentalidades Matemáticas, que compreende a Matemática de uma maneira mais aberta, visual e criativa, através da ferramenta Poço da Aprendizagem, levando-os a refletir sobre seus processos de aprendizagem frente ao ensino desta disciplina. Neste sentido, um estudo foi realizado, a partir da análise documental das produções de um Poço de Aprendizagem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de um novo conteúdo considerado desafiador de 14 professores do município de Campo Alegre - Al, no processo de formação continuada

para professores que lecionam a disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em um projeto local de recomposição da aprendizagem. Para a análise dos resultados deste estudo utilizou-se as ideias da análise de conteúdo que apontam nos documentos analisados para a presença de sentimento de tristeza, frustração e fracasso, identificação de sentimentos de desinteresse e desmotivação, além de dificuldades relacionadas à aprendizagem do alunado no processo inicial do ensino, sentimentos de desmotivação, dúvida e exaustão no ápice do processo de ensino, além da identificação da necessidade de buscar ideias e métodos inovadores para uma nova abordagem como forma de alcançar um processo de ensino-aprendizagem significativo. Com isto, foi possível perceber que mediante o uso desta ferramenta, os professores puderam analisar seus processos de ensino, identificando sentimentos associados a estes e buscando estratégias para superação destes com vistas à um ensino-aprendizagem de Matemática de maneira significativa.

Palavras-chave: Mentalidades Matemáticas, Poço da Aprendizagem, Formação Continuada, Socioemocional.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.075](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.075)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR- EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: REFLEXÕES PARA RE-PENSAR A PRÁTICA DOCENTE

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Centro de Educação), allandiego_st@hotmail.com;

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Centro Acadêmico do Agreste), mm.marcelohenrique@yahoo.com.br;

RESUMO

A presente pesquisa reflete a Prática Pedagógica Educador/Educando (PPEE), a partir do Curso Pé no Chão, ofertado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no estado de Pernambuco. Esse espaço formativo visa à formação política do povo político do Movimento. Assim, objetivamos refletir as possíveis contribuições da PPEE para re-pensarmos a prática docente na educação formal. Neste sentido, problematizamos: quais as possíveis contribuições da PPEE para re-pensarmos a prática docente na educação formal? A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa com inspiração etnográfica. Dinimizamos no campo de pesquisa a observação participante, o caderno de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Como referenciais teóricos utilizamos Freire, Caldart, Arroyo e os Cadernos e Boletins de Educação do MST. Concluímos que as vivências educativas do Curso Pé no Chão e, sobretudo, a relação educador-educando no que compreendemos por PPEE, possibilitaram-nos

rever categorias tais como: criticidade, problematização da realidade, diálogo, amorosidade, relação, reflexão coletiva, sensibilidade e cuidado, como apontamentos que arejam novos questionamentos em torno da prática docente. Deste modo, a experiência com educadores/as populares do MST, suscita olhares críticos para re-pensarmos o que-fazer dos/as professores/as em espaços de educação formais, propiciando uma educação que problematiza a realidade e dinamiza as compreensões dos sujeitos sociais, como um caminho de emancipação e fortalecimento das vivências sociais e democráticas.

Palavras-chave: Curso Pé no Chão, MST, Prática Pedagógica Educador-Educando, Prática docente.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.076](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.076)

O MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA E A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NÃO FORMADO NA ÁREA

Franciane Cardoso Almeida

Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, cardosoalmeida.fran@gmail.com.

RESUMO

O texto apresentado é um recorte da dissertação do Mestrado Profissional de Sociologia que aborda a relação entre a formação e a prática docente de professores de Sociologia não formados na área em uma escola da rede estadual maranhense, localizada na cidade de Buriti (MA). A partir da pesquisa realizada e da íntima relação entre pesquisadora e objeto, o presente trabalho objetiva abordar como essa relação foi empreendida durante a pesquisa integrada ao processo de estranhar o familiar, uma vez que atua como professora nesta condição. A abordagem metodológica da pesquisa qualitativa se fez presente a partir da observação participante, favorecendo o empreendimento de um olhar etnográfico para as relações estabelecidas na escola a fim de apreender as singularidades das interações concretizadas entre os sujeitos. A produção desta investigação coaduna com as discussões sobre o professor investigador de sua prática, pois se insere em um modelo de pesquisa que busca interligar a atividade de pesquisa e de ensino a partir da empiria e da análise da prática docente, construindo saberes no local de trabalho, em um processo de formação contínua dando sustentação e validade ao que ocorre no espaço escolar a partir da visão de quem vivencia a complexidade do ato de ensinar e suas interações.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Professor não formado na área; Formação continuada.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.077](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.077)

FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Elza Galdino de Oliveira

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, elza.oliveira@ifpb.edu.br;

RESUMO

Este trabalho é parte do resultado da pesquisa de Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba e apresenta como objetivo principal refletir sobre o processo de formação continuada dos docentes que atuam no Curso de Bacharelado em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), levando em consideração os itinerários formativos por eles priorizados e os saberes docentes construídos após o ingresso no IFPB. As reflexões para fundamentar este trabalho tiveram o aporte teórico de Nóvoa (2021), Imbernón (2011), Tardif (2012), Saviani (2009), Pimenta (2002; 2009), entre outros pesquisadores da temática. A pesquisa configurou-se um estudo de caso de cunho qualitativo e exploratório, tendo como coleta de dados a utilização do questionário semi-estruturado e a plataforma *lattes*. Para estruturar e organizar as informações e as falas dos sujeitos pesquisados, realizamos a análise de conteúdo com as contribuições de Bardin (2011) e Franco (2007). Os resultados da pesquisa apontaram a demanda por formação didático-pedagógica, tendo em vista a importância e contribuição dessa formação para melhorar o desempenho dos/as professores/as, mas também trouxeram reflexões acerca dos saberes docentes construídos na prática cotidiana.

Palavras-chave: Formação Continuada, Saberes docentes, Bacharéis, Institutos Federais.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.078](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.078)

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Cleide Maria de Carvalho Silva

Doutoranda em Educação pela UTIC. Professora do SEDUC-PI, Diretora do ICECTEC, cleidecarvalhoufpi@gmail.com;

Francisco de Assis de S. Nascimento

Doutor em História pela UFPI. Programa de Pós-Graduação em História do Brasil-UFPI, franciscoufpi@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa intitulada FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA tem como objetivo analisar a formação docente no contexto da educação Inclusiva dos professores do CETI Prof^o. Milton Aguiar - PI no ano de 2022. Deste modo, os objetivos específicos são discutir as dificuldades apresentadas no âmbito da educação inclusiva, observar a formação inicial de professores dos anos finais do Ensino Fundamental II e identificar as atividades desenvolvidas pelos docentes de forma inclusiva, relacionando a teoria na educação inclusiva com a prática docente. Assim, a pesquisa busca analisar a formação dos docentes diante das diversidades dos discentes em situação de inclusão, contribuindo para seu desenvolvimento integral tanto do docente, quanto do discente. Foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Silva; Savianni; Mantoann; Brasil; LDB e documentos oficiais. Posteriormente foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos docentes do Ensino Fundamental II do CETI Prof^o. Milton

¹ Resultado de capítulo projeto de pesquisa.

Aguiar. Após análise dos dados concluiu-se que os docentes da escola pesquisada não estão preparados para trabalhar a educação inclusiva, assim como a escola direcionada pelo Estado (SEDUC-PI) também precisa dar uma maior assistência, pois faltam materiais e espaços adequados para efetivar o processo de inclusão. A pesquisa não tem como eixo indica a necessidade de melhor se discutir a inclusão nas escolas do Estado, a formação docente e estratégias adequadas para o atendimento aos alunos com necessidades especiais e sim, analisar como se constrói a identidade profissional docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Identidade docente, Prática Docente.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.079](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.079)

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

Professor da Universidade Estadual do Ceará, arturbrunofo@gmail.com;

RESUMO

A formação continuada de professores é tomada, neste trabalho, como um contexto que possibilita ressignificar práticas a partir de reflexões sobre o trabalho docente. Por isso, critica-se os modelos que se pautam em um tecnicismo e no conteudismo. Ademais, critica-se as diversas formas de aproximação da Psicologia com o campo da formação de professores, as quais se caracterizam por ratificar a dominância do saber psicológico sobre o saber pedagógico, produzindo a psicologização dos fenômenos educacionais. Defende-se, no entanto, que uma Psicologia Escolar Crítica tem muito a contribuir com esses espaços, visto que, a partir da criatividade que lhe é própria, constitui-se num fazer que busca transformar a realidade da escola mobilizando os sujeitos que atuam nela para que o acesso ao legado cultural produzido pela humanidade possa ocorrer. Assim, pode mediar, junto a professores, processos de transformação de si e de suas práticas. Este trabalho se constitui num estudo teórico, pautado numa revisão de literatura. A partir dos trabalhos pesquisados e analisados, destaca-se uma série de fatores de contribuição da Psicologia Escolar para a formação continuada de professores. Assim, ressalta-se o manejo da Psicologia Escolar com ações que envolvem a consideração e a validação da subjetividade e das emoções, o diferencial de intervenções contextualizadas e situadas histórico-culturalmente, a potência de intervenções alavancadoras de contradições e a necessidade de relações de parceria.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.080](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.080)

LITERATURA, CULTURA POPULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Leandro de Sousa Almeida ¹
Valéria Andrade ²

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de relatar a experiência do Estágio Docência I, realizado no âmbito do Doutorado em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), durante o semestre 2020.2e. O estágio se deu na disciplina de Literatura e Cultura Popular da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (LECAMPO), do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tomando como base as ideias das autoras Lúcio (2005), Ayala (2006) e Andrade (2008), este trabalho apresenta uma discussão sobre as implicações da leitura de obras literárias que dialogam com a cultura popular nordestina, com especial destaque para as peças da dramaturgia paraibana Lourdes Ramalho (2008), além de questões sobre formação de professores leitores para a atuação em escolas do

1 ¹Doutorando em Literatura e Interculturalidade na Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), na qualidade de Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), leandro_almeida_15@hotmail.com.

2 Professora Doutora em Letras na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG/CDSA) e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), com Pós-Doutorado em Estudos Avançados sobre a Utopia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) e em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, val.andradepb@gmail.com.

campo. Esta experiência de estágio resultou na sistematização de propostas metodológicas para a realização de práticas de leitura literária relacionadas a esta temática nas salas de aula física e virtual de língua portuguesa e literatura de escolas do campo.

Palavras-chave: Práticas de leitura, Cultura popular, Professores leitores, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O relatório compreende um requisito fundamental para a realização do Estágio Docência do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As atividades realizadas e descritas correspondem à atuação no campo de estágio, isto é, no curso de graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LECAMPO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), na disciplina de *Literatura e Cultura Popular*, sob a supervisão da Prof. Dra. Valéria Andrade, no semestre 2020.2e (extraordinário). A disciplina de *Literatura e Cultura Popular* objetiva, segundo seu plano de curso, fornecer elementos para ampliar a noção de cultura popular, discutindo conceitos e suas relações com a obra literária, considerando também as diferentes manifestações literárias, sua produção e circulação. Respectivamente, seus objetivos específicos são: (1) compreender e conceituar cultura popular de uma perspectiva ampla, possibilitando a percepção das manifestações culturais como expressão de culturas específicas; (2) refletir sobre as relações entre cultura popular e literatura; (3) identificar e discutir diferentes expressões culturais populares no Brasil, considerando condições de produção e circulação; (4) refletir sobre diferentes modalidades de literatura popular no Brasil, tais como folhetos, repentes, cantorias, danças e teatro; (5) discutir possibilidades voltadas para o trabalho com literatura popular na sala de aula. Para o aprofundamento dos estudos no âmbito da disciplina, o plano de curso apresentou uma gama de teóricos cujas obras trazem discussões sobre as relações entre literatura e cultura popular, bem como do teatro/dramaturgia para crianças e manifestações artísticas populares como a poesia de cordel. Entre os autores, estão Antônio Arantes (2004), Maria Ignez Novais Ayala (2006), Marcos Ayala (1988 e 2006), Luiz da Câmara Cascudo (2004), Ana Cristina M. Lúcio (2005), Joseph Luyten (2005), Ecléa Bosi (2000) e Ana Cristina Marinho Lúcio e Hélder Pinheiro (2001).

METODOLOGIA

Assim como orienta o plano de curso da disciplina, especificamente em sua metodologia no citado semestre letivo, as atividades foram realizadas de forma remota – devido à pandemia do COVID-19 – mediante utilização de plataformas digitais (*Google Meet* e *Google Classroom*) para a realização de atividades síncronas (1h/semana), consistindo em apresentações interativas sobre a temática a partir das leituras de textos e outros materiais indicados, como filmes e vídeos, bem como partilha de Leituras Anotadas produzidas individualmente durante a disciplina; e atividades assíncronas (1h/semana), em que se incluem 1) leitura de materiais teórico-críticos e literários em suporte textual e audiovisual, 2) escrita das Leituras Anotadas e 3) elaboração de breves sínteses analítico-comparativas considerando a base teórica sobre cultura popular e excertos literários selecionados com vistas a estimular as discussões sobre as relações entre as duas áreas que deverão ser utilizadas na preparação de seminários em equipe, trabalhos escritos e estudos dirigidos.

Foram realizadas reuniões para planejamento da execução das atividades de estágio no âmbito da disciplina de *Literatura e Cultura Popular* durante o semestre juntamente com a professora regente. Logo após, foram realizadas reuniões para a leitura e o estudo dos referenciais teóricos contidos na ementa da disciplina. Em seguida, iniciou-se o planejamento da participação do estagiário nas atividades de sala de aula, contribuindo como professor convidado. Portanto, a participação nas aulas da disciplina como professor convidado foi importante para a formação do estagiário da pós-graduação, visto que colaborou com a ampliação dos seus estudos no âmbito da sua formação na área de literatura e estudos interculturais. Além disso, a regência compartilhada ajudou o estagiário a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da docência do ensino superior, para a qual foi realizada uma participação que contribuiu para os alunos do curso de graduação de formação de professores para as escolas do campo – LECAMPO. A carga horária semanal foi de 04 horas, distribuídas em atividades no âmbito acadêmico, bem como atividades extraclasse, quando se fizeram necessárias (monitoria, reuniões,

planejamento), que estavam em alinhamento com os componentes curriculares, ou que fossem parte dos interesses da instituição de ensino e do curso superior. Além disso, as atividades descritas estão em conformidade com o regulamento de Estágio Docência, pelo que o discente estagiário deve realizar 20% da carga horária do componente curricular, referente às 60h/aulas em atividades síncronas e assíncronas, sob a supervisão da professora regente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este relato de experiência se constrói a partir da descrição dos objetivos propostos para o Plano de Trabalho submetido ao Estágio Docência, a partir dos quais se realizou um registro sistemático com comentários baseados na referida atividade na qualidade de Professor Convidado da disciplina de *Literatura e Cultura Popular* da LECAMPO/CDSA/UFCG. As atividades seguiram as respectivas etapas:

A) ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE TRABALHO CORRESPONDENTE AOS COMPONENTES DA EMENTA DA DISCIPLINA DE LITERATURA E CULTURA POPULAR COMO CUMPRIMENTO DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA LECAMPO.

Relativamente à etapa de elaboração da proposta do plano de trabalho, foi realizado um planejamento sistemático das atividades juntamente com a professora Dra. Valéria Andrade (CDSA/UFCG), de modo que elementos presentes na ementa da disciplina de *Literatura e Cultura Popular* fossem contemplados. Portanto, realizou-se leituras e estudo de referenciais teóricos no âmbito da disciplina a partir das indicações bibliográficas da professora regente, bem como da sua supervisão. Os planejamentos ajudaram na seleção dos conteúdos para a proposta de participação como professor convidado na LECAMPO, correspondentes aos componentes da referida ementa. Concordou-se que as discussões em sala de aula fossem voltadas para o tema da trans/interculturalidade, especialmente a partir dos conceitos de hibridização cultural e de adaptação intermidiática, os quais puderam ser discutidos à luz

das postulações teóricas de diversos autores, a exemplo de Maria Ignez Novais Ayala (1988; 2006), Ana Cristina Marinho Lúcio (2001) e Antonio Arantes (2004).

B) FOMENTO AO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E CULTURA POPULAR A PARTIR DAS DISCUSSÕES SOBRE CONCEITOS TEÓRICOS EM SALA DE AULA NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA.

Desde o início da disciplina, os alunos da LECAMPO estavam discutindo sobre questões ligadas à trans/interculturalidade e os processos de hibridização cultural presentes na literatura popular do Nordeste. A participação como Professor Convidado na primeira aula de estágio (01/09/21) contribuiu para o aprofundamento e compartilhamento de ideias ligadas ao tema, visto que a regência compartilhada proporcionou que as aulas fossem mais interativas, não só em relação à dinâmica de partilha da regência da aula pelos professores, mas também aos alunos. Nesta aula se expôs um percurso histórico de constituição do conceito de hibridização cultural que, em síntese, é o processo pelo qual um fenômeno passa de uma cultura para outra, dizendo, por isso, respeito aos contatos e aos cruzamentos de culturas diferentes. Na órbita dessa discussão, outras concepções e prerrogativas teóricas alimentaram o debate, como hibridização cultural, transculturalidade, aculturação, multiculturalismo, mestiçagem e miscigenação.

Realizada essa discussão, a aula se encaminhou para a abordagem do texto *Riqueza de Pobre*, da autora Maria Ignez Novais Ayala (1997), a qual desenvolve o conceito de hibridização através de três abordagens no âmbito da literatura popular escrita e oral, isto é, a adaptação intercultural e intermediária de histórias medievais tradicionais no folheto de cordel, a articulação com temas ligados à utopia e as manifestações de cantadores de viola. Entre outros elementos destacados no texto, se evidenciou a noção de “tempo” em Oswaldo Elias Xidieh (1993), porquanto a autora frisa que a “paciência” é um aspecto importante, pois mesmo diante da realidade do tempo industrial de produção e disseminação de manifestações artísticas e culturais, a cultura popular se faz no tempo comunitário, isto é, da coletividade. Tempo comunitário, portanto, correspondem

aos momentos regulares em que as pessoas se reúnem, se encontram, trocam experiências e constroem vínculos comunitários, a exemplo de rodas de conversas na calçada, idas a feira, reuniões familiares, eventos de uma comunidade, associação comunitária, ou seja, tudo isso são momentos regulares de socialização e troca.

Figura 1 – Registro da aula (15/09/21) realizada com os alunos da LECAMPO/ CDSA/UFCG.



Fonte: acervo do estagiário

C) REALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO, A PARTIR DO QUAL SE EMPREENDA DISCUSSÕES SOBRE AS POSTULAÇÕES TEÓRICAS DE AUTORES PRESENTE NAS REFERÊNCIAS DO PLANO DE CURSO.

Esta atividade foi contextualizada com os interesses da pesquisa de Doutorado³ em andamento no âmbito do PPGLI/UEPB, pelo que foram abordados conceitos tais como hibridização cultural, transculturalidade e adaptação intermediária. Além disso, se observou como esses conceitos estão imbricados nas obras literárias e demais manifestações artísticas da cultura popular, especialmente

3 Pesquisa intitulada *LerAtos e a Formação Continuada de Professores Leitores em Bibliotecas de Portugal e do Brasil*, sob a orientação da Prof. Dra. Valéria Andrade (PPGLI/UEPB).

no texto teatral *Maria Roupa de Palha* (2008), da autora Lourdes Ramalho, o qual está presente no *corpus* literário da pesquisa de Doutorado e no plano de curso da disciplina de *Literatura e Cultura Popular* da LECAMPO/UFCG/CDSA. Trata-se de uma narrativa na forma de texto dramático destinado à cena do teatro para crianças. Foi publicado na coletânea *Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças* (RAMALHO, 2008), sob a organização das professoras Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho, atendendo ao desejo de fazer chegar seus textos a professores e alunos da educação básica. Distinguindo-se de outros textos da autora, o texto, assim como outros que integram o volume, a exemplo de *Novas aventuras de João Grilo* e *Corrupio e Tangará*, fundem verso e prosa no texto de teatro, sendo essa uma das marcas do repertório de obras para crianças de Lourdes Ramalho.

Como pode ser observado, a história de *Maria Roupa de Palha* dialoga com outros contos atribuídos ao repertório de narrativas infantis da cultura popular, tais como *Cinderela*, *Maria cara-de-pau*, *Maria Borracheira*, *O reino do vale verde*, *O reino da encantadora maravilha*, *O reino da Pedra Verde* (ANDRADE; LÚCIO, 2008). Essas são algumas das narrativas cujos motivos principais são retomados e adquirem nova roupagem na peça de Lourdes Ramalho. Além destas versões, outros contos se assemelham, como *Maria Borracheira*, versão de Henrique Lisboa, e *Maria tá riquinha*, de Seu Manoel (LÚCIO, 2005). Assim, sendo um empreendimento sociocultural de adaptação do atemporal mito de *Cinderela* em diálogo com outros contos de fadas populares, a história épica de *Maria Roupa de Palha* alude para um novo e ressignificado perfil de uma personagem protagonista feminina à luz dos últimos séculos. Deste modo, Maria surge como uma nova Cinderela em uma jornada de heroína que enfrenta os mais diversos desafios com a finalidade de concluir sua missão de chegar ao reino encantado de Ti-Rim-Tim-Tim, onde poderá encontrar o Príncipe – outrora Papagaio louro encantado –, que lhe confiou a missão de levar as joias do reino para a sua coroação e casamento. Em sua jornada, ela descobre que não pode chegar sozinha ao reino, porquanto deveria buscar e contar com a “atitude solidária” (ANDRADE; LÚCIO, 2008) de diferentes seres – Nuvens, Peixes, Lua, Sol, Vento e Asteroides – para encontrar o caminho certo, a fim de chegar ao seu destino.

Assim sendo, essa narrativa vislumbra uma mulher como protagonista de uma história que vai além de si mesma, pois não se trata apenas de uma donzela em busca de seu príncipe amado, mas também de um reino que por muito tempo esteve desgovernado em decorrência da ausência de seu regente que esteve amaldiçoado na forma de papagaio em uma terra distante por obra de uma fada má. Fica explícito que a coroação e o casamento de Maria com o Príncipe correspondem, para além de uma conquista épica de um sonho utópico com premiação para quem enfrentou desafios imensos e concluiu a sua jornada a fim de encontrar o seu amado, uma grande restauração na ordem social e, conseqüentemente, na vida de todos os seres encantados do reino de Ti-Rim-Tim-Tim. Portanto, foi realizada uma experiência de leitura performativa dessa obra inspirada no estudo de Almeida (2021), em que este texto dramático inspirou professores leitores em formação em uma jornada de leitura gamificada construída por meio da aplicação do Método LerAto na LECAMPO/CDSA/UFCG, na disciplina de *Práticas de Leituras Performativas* (semestre 2020.0). Assim sendo, realizou-se a leitura performativa – baseado nas ideias de Eliana Kefalás (2018) e Paul Zumthor (2007) – de *Maria Roupa de Palha* (2008) no âmbito do estágio docência. A experiência de leitura do texto foi bastante produtiva, seja pelo engajamento dos “leitores” (GOMES; REIS, 2017) na representação de personagens da narrativa dramática por meio da leitura performativa do texto, seja porque o texto é divertido de se ler.

D) APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LECAMPO

Na aula seguinte (22/09/21), foram apresentadas algumas propostas de atividades em que a literatura e a cultura popular podem ser trabalhadas conjuntamente no contexto das escolas do campo. As quinze propostas foram compartilhadas com os professores leitores em formação na LECAMPO/CDSA/UFCG, as quais foram elaboradas a partir da leitura de várias obras sobre leitura literária e práticas artísticas na sala de aula, a exemplo de

Inês&Nós: ler e dizer amor de Pedro e Inês de Castro em salas de aula de Portugal e do Brasil (ANDRADE, 2021), Poesia na sala de aula (PINHEIRO 2018), Círculos de Leitura e Letramento Literário (COSSON, 2018), Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura (BAJOUR, 2012), Teatro e Dança nos anos iniciais (FERREIRA, 2012). Durante a discussão sobre a possibilidade de aplicação das respectivas atividades em sala de aula, novas estratégias e modulações foram acrescentadas e redefinidas nas propostas.

Figura 2 – Atividade 1: Brincar de representar



Fonte: acervo do estagiário

Figura 3 – Atividade 2: Relógio

2 Relógio

Essa é uma oficina destinada à construção de narrativas. Ela consiste em dividir os alunos em dois grupos. Um deles será o FUTURO e o outro o PASSADO. O professor inicia uma história e aponta para o aluno para que ele continue a contá-la (no passado ou no futuro). Depois o texto criado coletivamente é registrado. Para que a oficina ganhe dinâmica é importante que o professor escolha os alunos aleatoriamente, movendo os braços como se fossem ponteiros de um relógio. O ponteiro da hora poderá ser o passado e o ponteiro dos minutos poderá ser o futuro. O mesmo pode ser feito em termos de positivo e negativo para qualidades de uma personagem e daí por diante. A história básica que o professor usa nessa oficina pode ser justamente o início de um conto popular. Assim, os alunos poderão em seguida verificar como as histórias deles e a do autor se aproximam e se afastam ao retratar o futuro e o passado das personagens.



Fonte: acervo do estagiário

Figura 4 – Atividade 3: Mitologia brasileira

3 Mitologia brasileira

O professor inicia relembrando a importância dos mitos e como eles surgem. Depois, faz uma lista com os alunos de seres míticos da cultura popular brasileira: mula sem cabeça, boitatá, lara etc.

Com os nomes listados, divide a turma e pede a cada grupo que se encarregue de fazer pesquisas sobre alguns desses seres. O grupo poderá descrevê-lo, dizer a que região pertence, que outros nomes têm e narrar algumas das histórias em que aparece como protagonista.

Essa oficina serve para introduzir obras que tratem desses mitos de alguma maneira ou de mitos em geral.

Por fim, explorar a contação das histórias.



Fonte: acervo do estagiário


Figura 5 – Atividade 5: Versos criativos

Se essa rua fosse minha (Cantiga Popular)

Se essa rua
 Se essa rua fosse minha
 Eu mandava
 Eu mandava ladrilhar
 Com pedrinhas
 Com pedrinhas de brilhante
Para o meu
Para o meu amor passar

Nessa rua
 Nessa rua tem um bosque
 Que se chama
 Que se chama solidão
 Dentro dele
 Dentro dele mora um anjo
Que roubou
Que roubou meu coração

Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
 Tu roubaste
 Tu roubaste o meu também
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
É porque
É porque te quero bem



4 Versos criativos
 O professor apresenta um verso de poema e pede aos alunos que aproveitem o verso para fazer uma frase baseada no verso. A atividade pode ser a continuidade do verso ou uma mudança em sua composição.
 Após todos os alunos criarem novos versos isolados, juntos eles podem formar um novo texto criativo. Não é necessário que seja um poema, pode, aliás, ser um texto narrativo ou letra de música.
 Aqui é importante que o texto adaptado seja objeto de leitura da turma.

Fonte: acervo do estagiário

Figura 6 – Atividade 5: História desventurada

5 História desventurada
 O professor conversa sobre histórias da tradição popular, mostrando que muitas histórias costumam terminar em desventura.
 O professor pode ler a lenda de “Lua Cambará” e até exibir o filme.
 Em seguida, convida os alunos a escreverem uma história de amor desventurada, oferecendo como ponto de partida duas personagens.
 Essa história pode ser paralela a uma narrativa que trate desse mesmo tema. Desse modo, os alunos terão oportunidade de tecer um paralelo entre a história criada por eles e a história lida.



Ronaldo Correia de Brito
 A história é considerada um mito fantasmagórico dos sertões dos Inhamuns, estando afixada ao bojo das lendas brasileiras do Nordeste.

Fonte: acervo do estagiário

Figura 7 – Atividade 6: Jogral

De rompante, um repente
(Martha Gonzalez)


Repentista 1:
Meu amigo, trovador, me explica o que é que há?
Descobriram uma empresa só com ave de rapina.
De onde devia jorrar petróleo,
Cavaram um poço de propina
Polícia nessa gentalha,
Para punir cada traquina!

Repentista 2:
Corrupção é doença ingrata
Que nesse País assola.
A pior das endemias,
Um vírus que não se isola.
Basta abrir licitação
Que vem um e diz: “É bola!”

6 Jogral

Tradicionalmente, o jogral consiste na dramatização de um trecho ou recitação de trechos de obras, realizada com os alunos divididos em grupos de vozes. É o correspondente falado do canto coral.

O professor selecionará o trecho ou texto inteiro e montará o jogo de vozes, indicando quando e quem deve falar. É preciso não confundir o jogral com a simples leitura coletiva de um texto. Na verdade, ele é uma espécie de dramatização.



Ativar o Windows
Acesse as configurações para

Fonte: acervo do estagiário

Figura 8 – Atividade 7: Diários de leitura

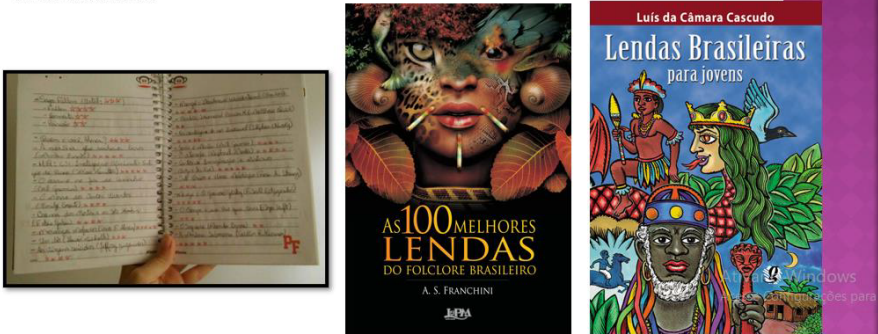
7 Diários de leitura

É uma atividade inspirada nos diários de bordo ou diários de campo. O professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões sobre um determinado livro durante a leitura.

O aluno pode fazer o registro por capítulos ou determinado número de páginas.

O diário pode assumir várias feições: o diário de leitura, que é o registro feito em casa pelo aluno à medida que for cumprido os prazos acertados com o professor.

Esse diário pode compreender a leitura de vários livros ou apenas um, pode também ser feito para ser trocado com colegas ou ser arquivado na biblioteca.



Ativar o Windows
Acesse as configurações para

Fonte: acervo do estagiário

Figura 9 – Atividade 8: Mudando a história

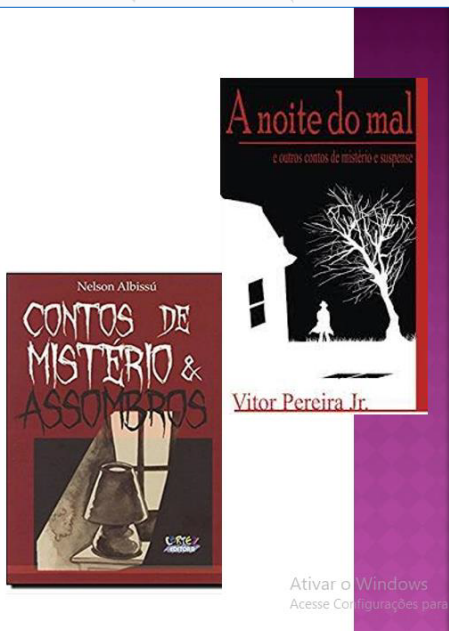
8 Mudando a história

A atividade mais comum de ler e mudar a história é aquela em que o professor retira o final para que os alunos escrevam outro.

Aqui, como em qualquer outra atividade de mudança da história, o importante não é a coincidência entre o fim original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que consegue estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final.

Essa atividade não precisa ser feita apenas com a exclusão do epílogo. O professor pode solicitar que os alunos reescrevam o fecho dado pelo autor, fazendo a história ganhar finais alternativos.

Outra forma interessante de mudar o enredo consiste em continuar a história a partir do ponto em que o autor a encerrou.



Fonte: acervo do estagiário

Figura 10 – Atividade 9: Poesia-teatro

9 Poesia-teatro

Montagens teatrais mais longas ou pequenas encenações possibilitam um corpo a corpo com o poema, com a experiência de interpretação, que pede inúmeras leituras e releituras individuais, afora os ensaios coletivos.

As montagens estão situadas num campo fronteiriço. Quando oralmente executada, a poesia é recheada pelo trabalho da inflexão, do gesto, do movimento e até da dimensão visual, quando se trabalha com cenários.

O teatro é uma arte que, como a poesia lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade. O clima que emana de uma montagem teatral é extremamente poético. Portanto, a aproximação poesia-teatro muito pode ajudar na formação de leitores.



Fonte: acervo do estagiário

Figura 11 – Atividade 10: Leitura em voz alta / Leitura Performativa

◉ **10 Leitura em Voz alta / Leitura Performativa**

Leitura em voz alta, fazendo com que o grupo perceba diferentes possibilidades de dizer um verso, dar expressividade a uma palavra ou expressão, trabalhar a altura desta ou daquela palavra.

Bilhete (Mário Quintana)

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 Enfim,
 Tem de ser bem devagarinho, Amada,
 Que a vida é breve, e o amor mais breve
 ainda.



Ativar o Windows
 Acesse Configurações para

Fonte: acervo do estagiário

Figura 12 – Atividade 11: Leitura brincante

A pombinha da mata (Cecília Meireles)

Três meninos na mata ouviram
 uma pombinha gemer.

"Eu acho que ela está com fome",
 disse o primeiro,
 "e não tem nada para comer."

Três meninos na mata ouviram
 uma pombinha carpir.

"Eu acho que ela ficou presa",
 disse o segundo,
 "e não sabe como fugir."

Três meninos na mata ouviram
 uma pombinha gemer.

"Eu acho que ela está com saudade",
 disse o terceiro,
 "e com certeza vai morrer."



11 Leitura brincante

Depois de repetidas leituras, é hora de brincar um pouco, inspirados no poema. O cenário que nos é sugerido é uma mata. O que temos numa mata? Essa é uma boa pergunta para iniciar uma conversa. Anotar no quadro as observações dos alunos. Estimulá-los a indicarem outros pássaros, animais, tipos de plantas etc. Imitação dos diferentes cantos dos pássaros presentes em nossas matas. Depois, criar uma espécie de alvorada: todos os pássaros cantando ao mesmo tempo. Uns mais alto, outros, mais baixo. Como seria o canto de quem está presa, chorando, com saudade?

Ativar o Windows
 Acesse Configurações para

Fonte: acervo do estagiário

Figura 13 – Atividade 12: Guardiã do livro

◉ **12 GUARDIÃO DO LIVRO**

O professor estimula os alunos a escolherem livros da biblioteca e estipula um prazo para a leitura. Pode ser um mês, sendo que é importante dar a responsabilidade ao aluno de ter cuidado com o livro. De preferência, que ele faça a leitura todos os dias.

Também há a possibilidade dos alunos lerem com algum familiar em casa, contar as histórias para alguém de sua comunidade.

Encerrado o prazo, o professor pode marcar um encontro para que todos os alunos possam contar sobre sua experiência com o livro.



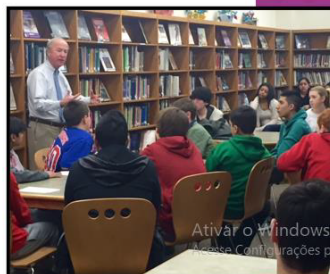
Fonte: acervo do estagiário

Figura 14 – Atividade 13: Círculo de leitura

◉ **13 Círculo de Leitura**

Trata-se de uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos.

- a) A escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes ou professor;
- b) Os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) Os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) As atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que estendem por meses;
- e) Registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it*;
- f) Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) As discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) A função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um mediador/facilitador;
- i) A avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação do aluno;
- j) Uma aula de círculo de leitura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) Os novos grupos se formam a partir da seleção das obras pela leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo;




Fonte: acervo do estagiário

Figura 15 – Atividade 14: Clube

14 Clube do livro - Fichas de função
 Cada aluno/leitor exerce uma função no grupo.

- a) **Coordenador**- Pessoas que estimula os participantes, organiza os encontros, tem capacidade de liderança;
- b) **Conector**- liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- c) **Questionador**- prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual é o sentido deste ou daquele acontecimento?
- d) **Iluminador de passagens**- escolhe uma passagem para explicar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- e) **Ilustrador**- traz imagens para ilustrar o texto;
- f) **Dicionarista**- escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para o texto;
- g) **Cenógrafo**- descreve as cenas principais;
- h) **Perfilador**- traça um perfil das personagens mais interessantes



Fonte: acervo do estagiário

Figura 16 – Atividade 15: Comunidade Leitora Ubíqua

15 Comunidade Leitora Ubíqua

Um modelo mais atualizado do círculo de leitura e da comunidade leitora em que os participantes são conscientes de sua participação em comunidade, mesmo que não estejam no mesmo lugar/espaco e tempo/síncrono/assíncrono. No âmbito da comunidade, os leitores realizam atos de leitura que os tornam leitores ativos.

A comunidade se utiliza de canais para a comunicação entre os leitores, a exemplo de:

1. Grupo do Whatsapp
2. Plataforma Moodle
3. Plataforma Padlet
4. Página no Facebook
5. Sala virtual no Google Meet/Zoom
6. Telefone/celular/rádio/carta



Fonte: acervo do estagiário

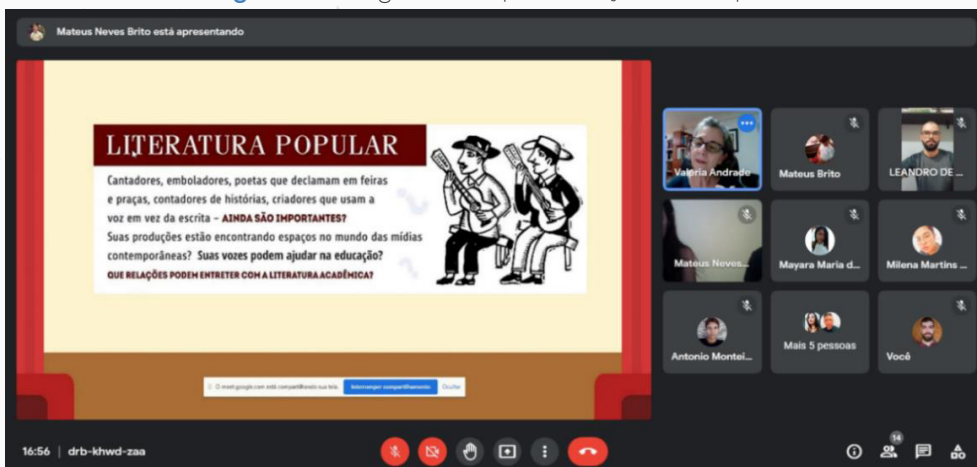
E) APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA QUE ENFATIZEM A CULTURA POPULAR NA ESCOLA DO CAMPO MEDIADAS PELOS PROFESSORES LEITORES EM FORMAÇÃO NA LECAMPO/CDSA/UFCG.

Na aula seguinte (29/09/21), os professores leitores em formação na LECAMPO puderam apresentar suas propostas de atividade com a leitura literária e a cultura popular na escola do campo, a fim de compartilharem estratégias metodológicas construídas em grupos. Os professores em formação contaram com a orientação do estagiário na elaboração das suas propostas de atividade, sendo esta uma atribuição definida com a turma para que as apresentações seguissem o eixo temático relativo às relações entre a literatura e a cultura popular nas escolas do campo.

O Grupo 1 evidenciou questões sobre como a linguagem teatral pode ser incluída nas atividades escolares em articulação com a cultura popular. Assim, o que por muito tempo esteve restrito a uma pequena parcela da sociedade, passa a ser do povo. Como se sabe, o teatro é uma das melhores formas de comunicação humana para a criança ou adolescente, pois ajuda a expressar-se melhor, aumenta o senso de responsabilidade e comprometimento, além de elevar consideravelmente o nível de interesse pela leitura e aumentar a imaginação, que é um ingrediente primordial para a formação de qualquer pessoa, principalmente para despertar o artista que existe em cada ser humano. Trabalhar com teatro na sala de aula vai além de ensinar a fazer encenação a fim de montar um “teatrinho” em datas comemorativas. Ele pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, mas, acima de tudo deve promover a fruição estética pelo fato de ser arte. Portanto, a proposta consiste em apresentar aos alunos o mundo do teatro, trazer grupos teatrais até a escola ou vice-versa, como por exemplo, realizar leitura individual, coletiva e discussão sobre a obra de Lourdes Ramalho, especialmente o texto dramático “Maria Roupas de Palha”. Além disso, incentivar os alunos a criarem suas próprias encenações, deixar ousarem na criatividade e da imaginação. O plano proposto se estende para mais de uma aula e tem como intuito fazer do aluno o próprio protagonista do projeto pedagógico. Os alunos poderão ter aulas teóricas a respeito do teatro e depois estarão participando

na prática. Mesmo depois que conhecerem espetáculos teatrais e textos dramatúrgicos e das quais já existem encenações, o objetivo é que os alunos produzam em conjunto um espetáculo próprio, a partir de suas próprias interpretações e visões sobre o texto lido, assistido, e comentado na sala.

Figura 17 – Registro da apresentação do Grupo 1



Fonte: acervo do estagiário

Na aula seguinte (06/10/21), o Grupo 2 evidenciou que é importante trabalhar a linguagem de cordel para que os alunos pratiquem a leitura e a escrita, proporcionando também o contato com o gênero textual cordel de forma lúdica e criativa, enquanto estrutura em versos e rimas, reconhecendo-o como um texto possível de ser lido, interpretado e declamado. Para introduzir o assunto sobre o cordel, defendeu-se ser necessário fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. Depois, solicitar um trabalho de pesquisa sobre o gênero, que pode ser desenvolvido de diversas maneiras, por exemplo, uma pesquisa sobre a história da literatura de cordel, ou sobre a biografia do poeta Patativa do Assaré, ou ainda, elaborar uma pequena antologia de cordéis.

Nesta pesquisa pode constar uma apreciação na qual o aluno escreverá, com suas próprias palavras, o que entendeu do assunto proposto. Os alunos ficariam informados de que nas aulas seguintes será desenvolvido um trabalho em torno desse gênero, cujo objetivo final será a produção de um folheto a ser divulgado no mural da

escola, rede social ou qualquer outro canal de circulação de informações. A ideia é que os trabalhos iniciem com a leitura de folhetos trazidos em formato de papel impresso para que os alunos tenham contato com materiais tradicionais.

Os folhetos poderão ser expostos na sala de aula respeitando as características de sua origem primeira, isto é, sendo pendurados em barbantes, atravessando a sala. Em duplas, os alunos devem escolher um dos folhetos disponíveis e fazer a leitura, seguida de um roteiro para a avaliação. Este roteiro pode ser composto de perguntas de verificação de leitura e sensibilização para as características composicionais do gênero.

Além disso, o trabalho poderá se encaminhar para as oficinas de xilogravura, sendo que os alunos aprenderão a fazer, de maneira adaptada, usando a técnica da batata e/ou do isopor gravura como característica da ilustração do cordel, promovendo momentos de descontração. Por fim, iniciar o processo de escrita do folheto em grupos. Aos alunos será fornecido um folheto, feito em papel sulfite e capa colorida, sem texto, para que eles criem a história e a ilustrem.

Durante este processo, haverá orientação por parte do professor no intuito de auxiliar, por exemplo, no aperfeiçoamento das rimas. Após a finalização da escrita dos cordéis, poderá ser feita a avaliação em sala. Depois, todos se reunirão para assistirem as apresentações e declamações dos seus cordéis, permitindo, assim, a apreciação e divulgação dos trabalhos dos alunos, bem como sua apresentação posterior em um mural na escola ou rede social. Nesta parte, os alunos serão motivados a produzirem xilogravuras que ilustrem o cordel coletivo feito por toda a turma.

Para encerrar o trabalho feito pela classe, pode-se promover, junto aos alunos as seguintes etapas: (1) todo o material produzido ao longo das aulas será exposto na escola para que todos os alunos tenham acesso ao que foi desenvolvido; (2) publicação do resultado final (cordel e xilogravuras) nas redes sociais da escola; (3) leitura do cordel para os outros alunos da escola no momento de leitura compartilhada desenvolvido diariamente na escola; (4) implementação de oficinas artísticas onde os alunos envolvidos no trabalho desenvolvido possam ensinar aos demais a arte da xilogravura.

Portanto, levar a literatura de cordel para a escola significa oferecer um importante e motivante meio de educação cultural aos alunos, que através da poesia popular podem conhecer os aspectos da história do povo nordestino, bem como versar sobre qualquer assunto e ser utilizado como recurso pedagógico. A leitura do cordel conduz o leitor a um universo textual completamente diferente do habitual, onde a rima é um dos elementos que atrai e desperta a curiosidade, bem como de suscitar a sensibilidade artística. Quanto ao desenvolvimento da escrita os alunos, podem ser estimulados a compor, conhecer as rimas, os tipos de versos, assim como interpretar e ainda criar a própria xilogravura, despertando a criatividade.

Figura 18 – Registro da apresentação do Grupo 2



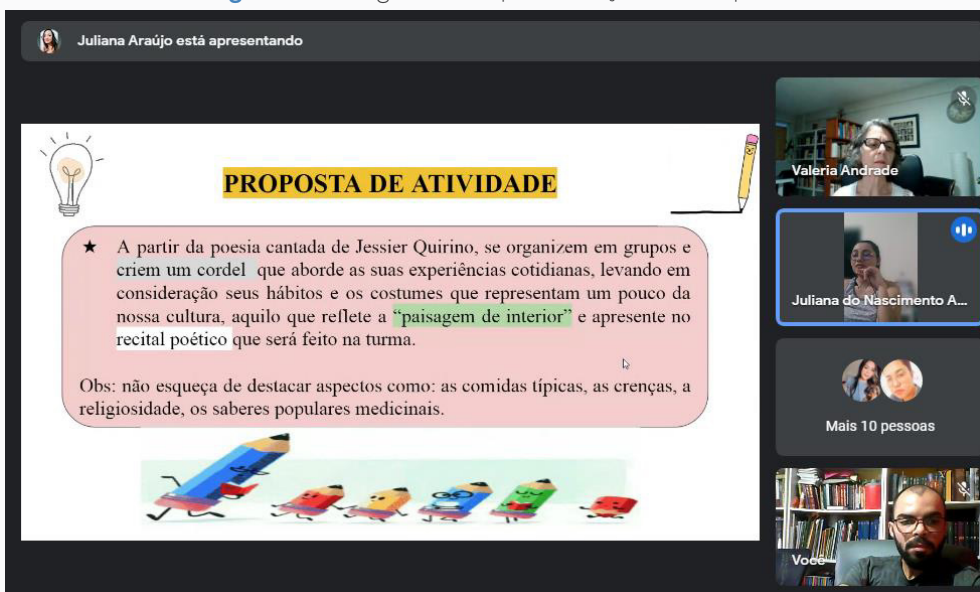
Fonte: acervo do estagiário

No mesmo encontro síncrono, o Grupo 3 apresentou a proposta de trabalho com a poesia de cordel relacionada ao cotidiano. Propôs-se que inicialmente se faria uma oficina para trabalhar a leitura dos cordéis, tendo em vista a sua importância na formação do aluno e no desenvolvimento da sua oralidade, do senso crítico e auxiliando também no processo de desenvolvimento crítico das ideias.

A oficina pode ser realizada em cinco encontros, sendo eles: (1) leitura e reprodução de vídeos, em que os alunos terão um contato prévio com o texto de Jessier Quirino, ou seja, "Paisagem de Interior", a partir do qual se fará uma leitura compartilhada e, em seguida, assistirá ao vídeo do poeta prestando atenção a elementos como a

postura de Jessier no palco e como ele enfatiza as palavras performativamente. No encontro (2) conhecendo a estrutura dos cordéis, os alunos conhecerão o passo a passo da criação dos cordéis, desde a criação das ilustrações em xilogravura (forma mais popular, mas que pode ser adaptada com outros métodos que tornem o processo mais acessível, a exemplo do uso de isopor) que apresentem ilustrações que remetem ao conteúdo dos poemas, além do trabalho com a utilização de barbantes, estudo de métrica, rima, versos e estrofes. No encontro (3) criando os cordéis, os alunos serão divididos em cinco grupos, uma vez que cada grupo ficará responsável por criar o seu cordel de acordo com o tema sorteado. Os temas sugeridos podem ser: comidas típicas, crenças e religiosidade, saberes populares medicinais, a paisagem do “seu interior”, e a “paisagem” dos dias atuais (pandemia da Covid-19). No encontro (4) de apresentação dos cordéis para a turma, os grupos farão esta apresentação e os últimos ajustes de recital poético a ser apresentado para toda a escola. No encontro (5) de apresentação final no recital poético, os alunos, vestidos a caráter, apresentarão a versão final dos cordéis no recital poético organizado pela escola e pela turma.

Figura 19 – Registro da apresentação do Grupo 3



Juliana Araújo está apresentando

PROPOSTA DE ATIVIDADE

★ A partir da poesia cantada de Jessier Quirino, se organizem em grupos e criem um cordel que aborde as suas experiências cotidianas, levando em consideração seus hábitos e os costumes que representam um pouco da nossa cultura, aquilo que reflete a “paisagem de interior” e apresente no recital poético que será feito na turma.

Obs: não esqueça de destacar aspectos como: as comidas típicas, as crenças, a religiosidade, os saberes populares medicinais.

Valeria Andrade

Juliana do Nascimento A...

Mais 10 pessoas

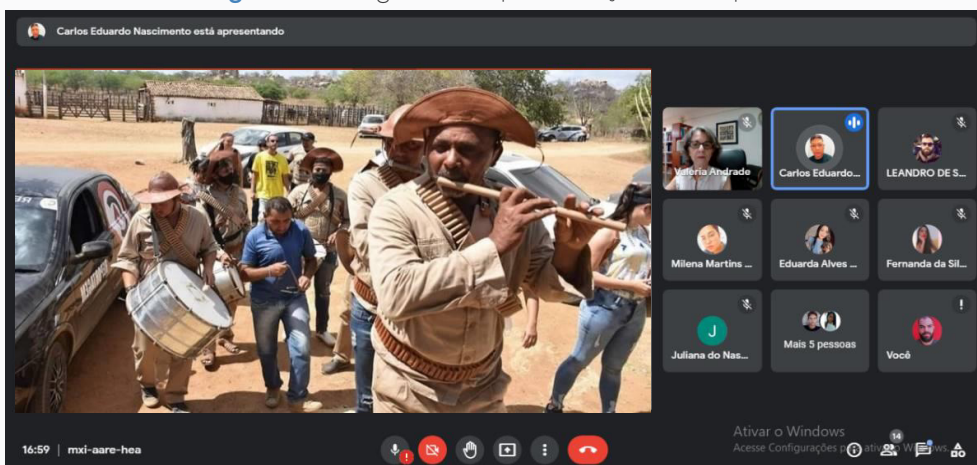
Você

Fonte: acervo do estagiário

O Grupo 4 apresentou (13/10/21) a proposta cujo objetivo principal seria trabalhar a linguagem musical e também o processo de desenvolvimento motor, cognitivo, entre outros que podem ser obtidos através desse trabalho musical. Foi apresentada pelo grupo uma banda de pífanos com mais de cem anos de existência, a qual se chama Banda de Pífanos de Pio X. A banda, ao decorrer desses anos, já se apresentou em diversos locais. Seu principal tipo de apresentação é nas novenas da região, em eventos culturais e outros tipos de festa. Na proposta, poderá ser chamado o mestre da banda para dar uma palestra, contando um pouco sobre a história e como a banda é nos dias atuais.

No segundo momento, proporcionar um encontro para realizar a produção do instrumento de sopro, chamado pífano, o qual pode ser produzido com materiais como o bambu ou cano de PVC. Em um terceiro momento, proporcionar um festival, onde se poderá usar os instrumentos para realização das atividades com os sons. Pensamos na proposta de realização de uma feira musical, onde cada turma irá apresentar a banda e seus respectivos instrumentos, divididos em cinco salas. No final aconteceria a junção dessas turmas para uma apresentação coletiva.

Figura 19 – Registro da apresentação do Grupo 4



Fonte: acervo do estagiário

F) AVALIAÇÃO SISTÊMICA E PROCESSUAL DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ÂMBITO DA DISCIPLINA POR MEIO DE ENCONTROS SÍNCRONOS/VIRTUAIS REALIZADOS PELA PROFESSORA REGENTE E O PROFESSOR CONVIDADO/ESTAGIÁRIO

A disciplina foi concluída assim que todos os grupos apresentaram as propostas e, depois disso, puderam refletir por meio de uma autoavaliação na forma de roda de conversa sobre suas participações na disciplina, momento em que se observou a alegria de cada aluno em ter feito parte da disciplina, evidenciando principalmente suas trajetórias antes e depois da experiência.

O encontro (22/10/21) destinado à realização da avaliação do desempenho dos alunos durante e após a disciplina de *Literatura e Cultura Popular* fez parte das atribuições do estagiário na condição de professor convidado, visto que essa experiência de docência compartilhada também inclui a avaliação compartilhada entre os professores. Assim, se analisar o percurso de cada aluno individualmente durante a disciplina torna-se um desafio na formação do professor da educação básica, na condição de professor do ensino superior a avaliação se torna um desafio maior. A disciplina compõe duas notas, as quais são somadas e, posteriormente, realiza-se a média final. O estagiário fez parte da avaliação para a segunda nota e sua contribuição foi indispensável para se observar que o desempenho de vários alunos aumentou na segunda parte do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa experiência foi possível compreender que o processo teórico e prático de elaboração de aulas e docência compartilhada como Professor Convidado foi relevante na formação do estagiário no âmbito da pós-graduação, visto que colaborou com a ampliação dos seus estudos no que tange à formação na área dos Estudos Literários e Interculturais, em especial no tocante ao campo da Literatura em suas relações com a Cultura Popular, sendo de interesse no âmbito de sua pesquisa de Doutorado. Assim, o processo de criação de um plano de trabalho foi importante, pois ajudou o estagiário a refletir sobre os processos históricos de constituição

da Literatura Popular, além de possibilitar o acesso às leituras e discussões sobre os teóricos e autores cujas obras são fundamentais para o entendimento dessa área dos estudos literários. Para tanto, ainda houve a oportunidade de elaborar uma proposta de plano de trabalho a ser aplicado no âmbito do ensino superior para professores em formação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LECAMPO), especialmente para a área de Linguagens e Códigos, sendo esta a área de formação do estagiário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Inês&Nós**: uma aplicação do método LerAto na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro. 2021. 220f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4129>. Acessado em 08.06.2021.

ANDRADE, Valéria. **Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil**: relatório final de pesquisa de pós-doutoramento (2018-2019) - 2019. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras/Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tCYiZW>. Acessado em 17.06.2022.

ANDRADE, Valéria; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Teatro para crianças**: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Maria roupa de palha e outros textos para crianças*. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008, p. 7-24.

ARANTES, Antonio. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. **Cultura popular no Brasil**: perspectivas de análise. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito**: aspectos da cantoria nordestina. São Paulo: Ática, 1988.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e Sociedade. 2, 2 (dez. 1997), 160-169. Disponível em: <https://bit.ly/3alvSx8>. Acessado em 17.10. 2021.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. São Paulo: Global, 2004. COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOMES, André Luis; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. "Quartas Dramáticas": uma experiência com a encenação da leitura. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de. (Orgs.). **Teatro e ensino**: estratégias de leitura do texto dramático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 41-56.

KEFALÁS, Eliana Oliveira. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. In: CARVALHO, Aluska Silva; CARVALHO, Aluska Silva; MILREU, Isis; SANTOS, Nyeberth Emanuel Pereira dos; OLIVEIRA, Paloma do Nascimento (Orgs.). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com ensino. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018, p. 241-262.

LÚCIO, Ana Cristina M. (Org.). **Teatro infantil e cultura popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

LUYTEN, Joseph. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho; PINHEIRO, Hélder. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008.

XIDIEH, Oswaldo Elias. **Narrativas populares**: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo. Alfredo Bosi, Belo Horizonte, Itatiaia: São Paulo, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. 2 ed. Ver. Amp. 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.081](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.081)

ABORDAGEM DIDÁTICA COM INCLUSÃO DO GEOGEBRA NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS

Tânia Patrícia Silva e Silva

Mestranda do Curso em Ciência e Engenharia dos Materiais da Universidade Federal do Piauí - UFPI, tania.patricia@ufpi.edu.br;

Maria José Herculano Macedo

Doutor pelo Curso de Meteorologia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, maria.macedo@ufcg.edu.br.

Leandro Silva Velez

Mestre pelo Curso de Meteorologia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, maria.macedo@ufcg.edu.br.

Maria Wellyda Aguiar Carvalho

Pós graduanda do Curso em Gestão e Educação Ambiental da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, mariawellyda_ufma@outlook.com.

RESUMO

O crescente uso de softwares educativos no ensino-aprendizagem em Matemática tem possibilitado a ampliação de conceitos teóricos abordados em sala de aula pelo docente fazendo com que haja uma maior interação entre teoria e prática, facilitando assim na compreensão do conteúdo estudado. Logo, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar uma sequência didática que possibilite a inserção do GeoGebra no ensino-aprendizagem de funções quadráticas e relatos de sua aplicação em uma turma de ensino superior, fazendo o uso do aplicativo móvel. A pesquisa também abordou a natureza qualitativa de informações obtidas através de um questionário aplicado à 24 discentes universitários do Curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, matriculados no componente curricular

Cálculo Diferencial e Integral, sobre a autoavaliação da aprendizagem com uso do software. A partir dos resultados foi possível perceber que o uso do software facilitou a compreensão do conteúdo, estimulou a motivação e entusiasmo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem sobre funções quadráticas. Além disso, os relatos dos alunos revelaram a necessidade dos professores inserirem este recurso tecnológico como ferramenta auxiliar à aprendizagem. Verificou-se também a necessidade de associar a ferramenta tecnológica a aplicação prática dessas funções no cotidiano do aluno, possibilitando uma aprendizagem mais significativa onde o aluno estabelece uma relação entre teoria e prática. A visualização gráfica foi descrita como um ponto primordial ao longo da sequência que possibilitou uma melhor compreensão sobre as características destas funções. Durante a avaliação discente, esses representaram sua aprendizagem com uso do software atribuindo com maior destaque as palavras “Útil, Ótimo e Facilidade”, estas podem estar relacionadas as potencialidades do software, pois apresenta uma interface intuitiva, facilidade de acesso, manuseio, visualização gráfica e dinamicidade.

Palavras-chave: GeoGebra, Função Quadrática, TIC’s, Ensino Matemático.

INTRODUÇÃO

Aprender Matemática não é somente aprender uma linguagem, mas acima de tudo adquirir também formas de ação que possibilitam abordar outros conhecimentos necessários a construção de solução de problemas individuais e coletivos (MOURA, 2007). Diante de sua

importância para a sociedade se torna necessário que as pessoas tenham maior domínio dessa ciência, com vistas a se ter um maior desenvolvimento tecnológico e social.

Infelizmente durante o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos, grandes dificuldades costumam ser relatadas por professores e alunos, uma vez que o ato de ensinar e aprender a matemática, independente de qual seja o objeto de estudo em questão, torna-se não somente uma tarefa difícil para o professor que a depender dos obstáculos durante o processo de ensino terá que buscar formas de reorganizar sua prática, mas também torna-se uma tarefa árdua para o aluno, tendo em vista grandes índices de reprovação, muitas vezes observados desde o nível escolar ao universitário.

Nessa perspectiva, Oliveira e Justo (2015, p. 2) destaca:

Ensinar e aprender matemática não são tarefas fáceis, nem para o professor nem para o aluno, pois obstáculos e dificuldades de aprendizagem, nessa área, já aparecem desde os primeiros anos da vida escolar dos alunos, desafiando os procedimentos pedagógicos e didáticos dos professores.

Em vista disso, quaisquer que seja a inserção de métodos desenvolvidos para auxiliar na ressignificação e minimização de problemas enfrentados durante o processo de ensino-aprendizagem matemático, são de extrema valia para resultados melhores e positivos neste campo.

TECNOLOGIAS NO ENSINO MATEMÁTICO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs), o impacto da tecnologia na ciência Matemática,

exige de seu ensino alterações no currículo de modo a favorecer "...o desenvolvimento de habilidades e procedimentos com os quais o indivíduo possa se reconhecer e se orientar nesse mundo do conhecimento em constante movimento" (BRASIL,1999, p. 41). Ainda, esse documento retrata a importância do desenvolvimento de habilidades diferenciadas durante a aquisição do conhecimento matemático de modo que esse esteja vinculado ao "fazer matemática" e ao saber "pensar matemático".

De fato, além das tecnologias serem utilizadas em todos os ambientes sociais, elas possibilitam quando bem utilizadas ampliar os processos de construção do fazer e do pensar de conteúdos matemáticos, de forma a contribuir com o desenvolvimento de atividades que oportunizam ampliar as competências e habilidades dessa área do conhecimento. Conforme corroboram Oliveira e Justo (2015) ao afirmarem que as TIC's além de auxiliar na desenvoltura do estímulo e envolvimento do aluno, também favorece a construção de um espírito analítico, comparativo e crítico do que está sendo abordado dentro do campo matemático, sem contar que, posiciona o professor como agente mediador de todo esse processo de aprendizagem e descoberta, como destacam ainda estes autores, o docente comporta-se como orientador, papel de suma relevância nesse contexto.

Nesse viés, o uso de tecnologias educacionais no ensino matemático abre portas para novas formas de exercer a prática pedagógica, tendo em vista a larga versatilidade que softwares e demais recursos de mídia oportunizam ao contexto de ensino/aprendizagem. Visto como auxiliadoras, as tecnologias estão em ascensão em vários aspectos, desde os sociais, aos culturais, trata-se de uma realidade, logo, fazer dela um mecanismo de proveito e relevância no estudo da matemática é destiná-la a funções de fato necessárias, propiciando ao público em questão o senso crítico e autônomo quanto a este cenário.

Além disso, as situações didáticas vivenciadas pelos alunos durante o uso das ferramentas tecnológicas, criam condições para a ocorrência de um trabalho coletivo entre os estudantes e consequentemente há maior aprendizagem matemática (SILVA; PINTO, 2019).

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a utilização de processos e “...ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados”. (BRASIL, 2018, p. 267). Nesse sentido, os docentes ficam diante de grandes desafios, pois os mesmos se deparam com a situação de incrementar em sua prática recursos que podem se tornar grande aliados no exercício de suas funções, porém para isso esses devem construir estratégias durante o ato de ensinar e estarem motivados diante desse novo contexto.

No tocante ao uso das tecnologias e a relação destes recursos e o fazer docente Araújo e Silva (2016) contribuem:

A tecnologia em sala de aula é grande aliada dos professores no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, o uso dos softwares matemáticos, faz o docente refletir sobre sua própria prática, ou seja, levar o docente repensar suas atitudes. É preciso que o professor tenha vontade e desejo de mudança (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 5).

Complementando o descrito, Colet (2015) destaca a importância do docente se aliar aos diferentes recursos e metodologias de ensino de modo a abranger a diversidade discente observada em uma mesma turma e considerar as limitações e dificuldades observadas. Sendo assim, os softwares comportam-se como alternativas aos docentes que possibilitam melhorias nas dificuldades dos alunos observadas durante o ensino dos conteúdos.

É válido citar que ao aliar o uso das TIC's a prática docente, inúmeras situações incomuns tenderam a surgir, como por exemplo uma maior interação dos alunos tendo em vista que os recursos tecnológicos fazem parte da geração que estes estão imersos, logo o uso destas ferramentas apresenta-se como uma linguagem próxima, portanto confortável. Além disso, outro grande aspecto está na organização e planejamento das aulas, uma vez que, com o incremento das tecnologias há uma necessidade de um espaço de tempo para a montagem e preparo dos recursos de mídia e com isso as horas aulas tendem a ser bem mais rápidas, logo a administração do tempo torna-se um ponto crucial, para que não haja conflito com o que se espera alcançar em cada conteúdo programado,

sendo assim “as mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados” (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 6).

Como exemplo de recursos de mídia educativos que podem ser utilizados e possuem uma vasta acessibilidade e otimização de manejo e tempo encontram-se os aplicativos móveis, que apresentam além de praticidade, uma larga dimensão de uso e incremento em metodologias de perfil ativa e dinâmica, pois está entre as alternativas tecnológicas mais presentes e usadas pelos discentes como um todo.

De acordo com os autores Coutinho, Almeida e Jatobá (2021, p. 35), a utilização de aplicativos móveis no campo da matemática como recurso didático alternativo, promove aulas bem mais envolventes e com maior nível de participação dos alunos, isto se dá, pelo fato de ser ferramentas de conhecimento prévio em grande maioria, onde de certo modo apresentam domínio no manuseio, o que facilita a abordagem de conceitos e resoluções de questões/problema de vários assuntos.

O GEOGEBRA NO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que os professores e estudantes comportem-se como sujeitos ativos e dinâmicos no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo, portanto, uma atitude crítica em relação aos conteúdos trabalhados. Assim, os professores devem procurar exercer sua prática de forma a estimular a reflexão e análise, permitindo um leque quanto a pesquisa, curiosidade, criatividade, com ênfase nos processos e situações de argumentação matemática de forma a contribuir para o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito aprendiz (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o software GeoGebra apresenta-se ao processo de aprendizagem matemático como um excelente aliado e potencializador, pois como enfatizam os autores Steinmacher et al. (2011, p. 409) este possui versatilidade desde a construção de pontos, retas, segmentos e secções cônicas, como também apresenta

dinamização para o estudo de equações e coordenadas, podendo ser inseridas diretamente no software, colaborando com a compreensão ativa do conteúdo trabalhado em questão, sem falar que conta com um painel inicial bastante acessível e de fácil manuseio, “tais características, fizeram do GeoGebra um software premiado internacionalmente como o Prêmio Internacional de Software Livre, na categoria de Educação” (STEINMACHER et al., 2011, p. 409).

Os autores Machado e Silveira (2019, p. 33), destacam que o GeoGebra pode ser usado de diferentes formas e apresentam uma forte propensão a análise de conceitos matemáticos e para além destes, outro ponto positivo destacado, é que os estudantes em grande maioria evidenciam que se trata de um recurso tecnológico capaz de ampliar as experiências e interações com os assuntos estudados o que favorece a aprendizagem.

O ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM O USO DO GEOGEBRA

Andrade, Brandão e Santos (2022) em sua pesquisa, trabalharam com 12 alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do estado do Ceará onde abordou a teoria sociointeracionista de Vygotsky com a mediação do software GeoGebra. Para isso, realizou-se uma Oficina Pedagógica onde aplicou a sequência didática organizada em cinco encontros de 4 horas/aulas no mês de maio de 2018, onde foram estudados conceitos referentes ao conteúdo de funções quadráticas, baseados nos pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky e com auxílio do GeoGebra, possibilitando a criação de conceitos científicos pelos alunos. Usou-se o diário de campo, questionários e observação como instrumentos para a coleta de dados.

Como resultados, observou-se que a “compreensão do conceito de função se mostrou algo desafiador” (ANDRADE; BRANDÃO; SANTOS, 2022, p. 82) tanto para o professor pesquisador como também para os alunos, mas que apesar disso o aspecto dinâmico e a visualização gráfica no software GeoGebra facilitaram “a vida do professor durante explicação do conteúdo e a compreensão do aluno na formação do conceito estudado” (ANDRADE; BRANDÃO; SANTOS, 2022, p. 82). A teoria sociointeracionista de

Vygotsky abordada foi importante na realização das atividades durante a Oficina Pedagógica. Além disso, o software GeoGebra “aliado a teoria” contribuiu “para a aquisição de conceitos relacionados ao conteúdo de funções quadráticas, principalmente no que se refere ao estudo das suas representações gráficas” (ANDRADE; BRANDÃO; SANTOS, 2022, p. 83).

Farias, Martins e Santos (2021) realizaram seu trabalho com alunos do 2º ano do Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde a sequência didática se deu pela reprodução as obras “A Negra” e “Antropofagia” da artista Tarsila do Amaral no software GeoGebra, ou seja, foi realizada uma atividade que “consiste em contornar as figuras, as obras de arte, utilizando os gráficos que representam a função quadrática” (FARIAS; MARTINS; SANTOS, 2021, p. 9). Os autores concluíram que o uso do GeoGebra em sala de aula pode aliar as duas disciplinas (Arte e Matemática) ao abordar os conceitos da função quadrática, mostrando-se um recurso digital capaz de auxiliar no “processo de ensino e aprendizagem, quer seja por tornar o processo mais dinâmico, interativo e participativo, quer seja por tornar alguns dos conceitos e resultados matemáticos possíveis de serem testados e experimentados na sala de aula” (FARIAS; MARTINS; SANTOS, 2021, p. 16).

Bispo et al (2019) abordaram o estudo da função quadrática com 9 alunos do 1º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar Deputado Alberto de Moura Monteiro, da cidade de Santo Antônio dos Milagres do Piauí, onde foram divididos em 3 grupos com 3 alunos e realizados 3 encontros com forma de coletar os dados necessários. Sendo que no primeiro encontro, aplicou-se uma atividade diagnóstica composta por 7 questões abertas com o objetivo de “analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre função quadrática, e saber se já haviam utilizado o GeoGebra” (BISPO et al., 2019, p. 5). Já no segundo encontro, trabalhou-se uma breve revisão sobre função quadrática e apresentação do software com a realização de duas atividades propostas. E por último, no terceiro encontro, aplicou-se uma avaliação prognóstica com 8 questões abertas. Assim, foi possível perceber que o uso do recurso tecnológico “facilitou no ensino-aprendizagem dos discentes, motivando-os no interesse pela matemática” (BISPO et al., 2019, p. 5). Além disso,

“a interpretação gráfica se torna mais clara e dinâmica, proporcionando uma aprendizagem significativa, e revelando a importância de se utilizar ferramentas digitais nas aulas de matemática” (BISPO et al., 2019, p. 5).

Molinari, Retslaff e Santos (2018) investigaram o uso do GeoGebra no ensino de funções quadráticas, com alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental. Para isso, foi realizada uma atividade em grupo, onde anotou-se alguns pontos do plano cartesiano no quadro utilizando “uma fita crepe para projetar o plano cartesiano no chão e assim solicitado a cada aluno que encontrassem um ponto distinto em seu respectivo quadrante, ou no eixo da abscissa ou no eixo da ordenada” (MOLINARI; RETSLAFF; SANTOS, 2018, p. 8). Além disso, os autores destacam a realização de atividades como:

bem proveitosa, pois proporcionou ao aluno o contato com novas linguagens e como a tecnologia faz parte da realidade da maioria deles desde pequeno, tornou o ensino mais próximo da realidade e também facilitou o modo de trabalhar o conteúdo, que com apenas o quadro e giz não ficaria tão claro (MOLINARI; RETSLAFF; SANTOS, 2018, p. 11).

Logo, o uso desta ferramenta se mostrou importante para o entendimento das funções quadráticas e despertando um maior interesse pelo conteúdo.

Santana Júnior e Paiva (2012) ao desenvolverem uma pesquisa relacionada ao uso do software GeoGebra como ferramenta auxiliadora na montagem de uma sequência didática para o ensino das funções quadráticas em sala de aula, enfatizam que, a partir do levantamento e revisão bibliográfica que estes realizaram, houve a constatação que os softwares educativos em geral são considerados como grandes potencializadores da prática docente, dentre eles, o GeoGebra está entre um dos softwares do ramo da matemática que mais se destaca como forte aliado para o processo de aprendizagem, pois além de apresentar uma ampla funcionalidade, ainda apresenta-se como um recurso de fácil acesso para o público estudantil, proporcionando ao aluno um panorama geométrico do comportamento da função quadrática, provocando neste um interesse maior pelo conteúdo.

Trazendo estas ressaltas para o contexto do ensino da matemática, infere-se destacar que as sequências didáticas estabelecem mais segurança para o docente uma vez que oportunizam um tempo de organização e preparo sobre um dado tema matemático. Diante disso, o autor Franco (2018, p. 153) corrobora e acrescenta destacando as sequências didáticas como uma sugestão da ação pedagógica, tendo em vista que a todo momento, "...o docente pode intervir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem, oportunizando situações para que o educando assuma uma postura reflexiva e se torne sujeito do processo de ensino e aprendizagem".

Partindo desse pressuposto, para o desenvolvimento desta pesquisa, houve a organização de uma sequência didática com intuito de extrair informações quanto a eficiência do uso do GeoGebra no ensino de funções quadráticas e de modo particular, sequenciar uma didática é de suma importância para um bom desempenho dentro do espaço limitado entre professor/auno, pois refere a organização lógica e planejada do que se pretende realizar em busca do que se pretende conseguir, diante disso, conforme destaca Kobashigawa et al., (2008, p. 214) entende-se como sequência didática, "o conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes".

O estudo das funções quadráticas é introduzido no ensino médio. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) sugerem uma abordagem docente dessas funções de modo "...que o aluno consiga estabelecer as relações entre o "aspecto" do gráfico e os coeficientes de sua expressão algébrica, evitando-se a memorização de regras" (BRASIL, 2006, p. 73).

No ensino superior, o conteúdo de "funções" é abordado em diversos componentes curriculares, em especial, formam a base dos conceitos relacionados ao Cálculo Diferencial e Integral. Nesse contexto, sendo estes conteúdos muito importantes para o curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, tendo em vista que os conhecimentos desenvolvidos a partir do entendimento dessas funções e suas representações gráficas são utilizados em vários momentos ao longo da formação acadêmica, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar uma sequência didática que possibilite a inserção do GeoGebra no

ensino-aprendizagem de funções quadráticas bem como apresentar relatos de sua aplicação em uma turma de ensino superior fazendo o uso do aplicativo móvel.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa utilizou-se a abordagem de natureza qualitativa que tem foco em níveis não quantificáveis da realidade, ou seja, retratam a investigação de "...grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos" (MINAYO, 2014, p. 57). A utilização desta abordagem permite uma investigação mais aprofundada das questões relacionadas a natureza das informações do estudo, extensão da amostra, instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos norteadores da investigação, nesse processo há a redução, categorização e interpretação dos dados (GIL, 1999). Assim, participaram da sequência didática com o uso do App móvel do GeoGebra 24 discentes universitários do Curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Delta do Parnaíba matriculados no componente curricular Cálculo Diferencial e Integral.

A sequência didática construída foi composta por quatro atividades. A primeira apresentava como objetivo identificar as funcionalidades do parâmetro "a" da função $f(x) = ax^2$, enquanto a segunda possibilitava identificar as funcionalidades do parâmetro "c" da função $f(x) = ax^2 + c$. A terceira correspondia a verificação do parâmetro "b" da função $f(x) = ax^2 + bx$ e a última as funcionalidades dos parâmetros "a", "b" e "c" da função $f(x) = ax^2 + bx + c$. Durante as atividades descritas o ministrante realizava anotações importantes sobre como estava acontecendo o ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia. Além disso, os participantes escreveram em um Questionário uma palavra que representava o seu processo de aprendizagem com o uso da ferramenta tecnológica de modo a avaliar como se deu a aprendizagem com o software.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 1, é possível identificar a sequência apresentada durante a Atividade 1. Durante a realização desta o ministrante

abordou a relação entre o parâmetro “a” e a concavidade da parábola. Durante a atividade realizou-se alterações em “a” e verificou-se a abertura dos ramos da parábola, essas abordagens eram realizadas com uma postura investigativa do ministrante questionando os aprendizes sobre as descobertas destes durante o manuseio da ferramenta tecnológica e as análises gráficas.

Figura 1 – Atividade 1 referente a sequência didática aplicada com o uso do software GeoGebra.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Dica: Após animar os controles deslizantes durante a sequência podem ser feitas pausas ou alterações nos valores destes usando números inteiros, essas alterações podem auxiliar nas conclusões das análises.

Objetivo da Atividade 1 – Identificar as funcionalidades do parâmetro a da função $f(x) = ax^2$.
1. Digite no campo de entrada do software a função $f(x) = ax^2$. Observe que foi construído um controle deslizante com o parâmetro “a”.

Nas propriedades do controle deslizante altere o intervalo para o mínimo -20 e máximo +20.

- Anime o controle deslizante e verifique as alterações que ocorre com a concavidade da parábola quando o parâmetro “a” é positivo e quando esse é negativo. O que podemos concluir?
- Considere o módulo dos valores do parâmetro “a”. Conforme os valores em módulo aumentam o que acontece com a abertura dos ramos da parábola? E quando os valores em módulo diminuem o que acontece com a abertura dos ramos da parábola?

Durante a primeira atividade, os aprendizes ainda não tinham visto nada sobre a análise gráfica da função do segundo grau, durante as aulas de ensino superior, isso fez com que o discurso de muitos fosse voltado para a surpresa em ver que o gráfico era uma parábola. Segundo os registros dos discentes, eles nunca tinham visto, na prática, a construção e visualização do gráfico de uma função quadrática. Outros alunos mostraram-se entusiasmados ao poder variar as características da parábola variando o valor do parâmetro “a”. Um aluno relatou: Eu sempre tinha visto no ensino médio que quando “a” é positivo a concavidade era para cima e quando “a” fosse negativo a concavidade era pra baixo, mas nunca tinha visto na prática, gostei.

Assim, pode-se perceber que o uso do software GeoGebra facilitou o aprendizado e estimulou a motivação e entusiasmo dos alunos. É importante ressaltar que esses dados corroboram com o que Tenório, Rodrigues e Tenório (2015) observaram em seu estudo, nesse foi relatado ser a facilidade introduzida pelo GeoGebra

estimulante na construção ativa do conhecimento, fazendo com que os alunos ficassem admirados com as construções dos gráficos proporcionados pelo software, na qual ocorreram de forma dinâmica e rápida melhorando o entendimento através da experimentação.

Na Figura 2, a atividade possibilitava realizar análises gráficas quando havia alteração do parâmetro c , de modo que os discentes identificavam alterações gráficas quando “ c ” aumentava, diminuía, era zero ou assumia outros valores inteiros. Nessa questão, os alunos ficaram um pouco confusos sobre o papel do parâmetro c , era notório que eles visualizaram a translação do gráfico para cima ou para baixo de acordo com as alterações ocorridas. Apesar de terem entendido as alterações no gráfico conforme mudava os valores de c , os discentes questionaram o papel do c , em termos práticos na função. Nessa parte, foi usada além da ferramenta tecnológica aplicações que possibilitassem ampliar a aprendizagem, o ministrante utilizou o caso do movimento uniformemente variado, onde a posição do corpo é dada por uma função quadrática em relação ao tempo, nessa função o “ c ” representa a posição inicial, onde o movimento ocorre, se c for zero, o significado físico seria o fato da partícula partir da origem.

Figura 2 – Atividade 2 referente a sequência didática aplicada com o uso do software GeoGebra.

Objetivo da Atividade 2 – Identificar as funcionalidades do parâmetro c da função $f(x) = ax^2 + c$.

2. Digite no campo de entrada do software a função $f(x) = ax^2 + c$. Observe que foram construídos dois controles deslizantes sendo um o parâmetro “ a ” e o outro o parâmetro “ c ”. Considere $a=1$ para as análises abaixo.

a) Observe o controle deslizante quando $c = 0$. Anime o controle deslizante “ c ” e descreva sobre as alterações que ocorrem no gráfico quando os valores de c estiverem aumentando. Descreva também as alterações observadas quando os valores de “ c ” estiverem diminuindo.

b) Observe o controle deslizante quando $c = 0$. Atribua valores inteiros para o parâmetro “ c ” (Por exemplo: $c= 1$, $c=2$, $c=3$, $c=-1$, $c=-2$ e $c=-3$).

Ao comparar com a situação inicial $c = 0$. O que podemos concluir acerca da funcionalidade de “ c ” na alteração gráfica quando $c=2$ e $c=-2$?

Uma das principais vantagens que podemos citar sobre o uso desse recurso durante as aulas corroboram com o descrito por Gerônimo, Barros e Franco (2010, p. 1), sendo estas o fato de “que as construções feitas no GeoGebra são dinâmicas, isto é, podem ser manipuladas com auxílio do mouse. Essa característica do software

permite que, durante as aulas possa haver uma abordagem mais experimental e construtiva, através da exploração do mesmo". Mas apesar disso, dessa "facilidade", é importante realizar a aplicação dessas funções no cotidiano do aluno, pois a aprendizagem só é significativa "quando o indivíduo consegue associar situações do seu cotidiano ao que ele recebe como informações no ambiente escolar formal, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática" (NASCIMENTO et al., 2019, p. 3).

Na Atividade 3, com detalhes apresentados na Figura 3, os participantes tiveram a oportunidade de identificar os zeros da função e realizar alterações no parâmetro "b" de modo a identificar como suas alterações interferem no gráfico construído. Essa parte foi interessante pelo fato da maioria dos alunos desconhecerem o que seriam os zeros de uma função. Eles não entendiam o que seria calcular os zeros da função e nem que esses seriam os valores de x que anulavam a função. Com a atividade, eles puderam perceber e verificar esse fato e também o que levava a função do segundo grau ter duas raízes (em algumas situações).

Figura 3 – Atividade 3 referente a sequência didática aplicada com o uso do software GeoGebra.

Objetivo da Atividade 3 – Verificar as funcionalidades do parâmetro b da função $f(x) = ax^2 + bx$

3. Digite no campo de entrada do software a função $f(x) = ax^2 + bx$. Observe que foram construídos dois controles deslizantes sendo um o parâmetro "a" e o outro o parâmetro "b". Considere $a=1$ para as análises abaixo.

a) Observe a função quando o controle deslizante for $b = 0$. Anime o controle deslizante "b". Considere $b = 2$, quais os valores dos zeros da função construída? (Utilize a ferramenta Raízes no software).

b) Altere b para -2. Quais os valores dos zeros da função construída? (Utilize a ferramenta Raízes no software).

c) Observe a função quando o controle deslizante for $b = 0$. Anime o controle deslizante "b". O que podemos concluir acerca dos zeros da função?

A visualização gráfica possibilitou uma melhor compreensão dessa característica da função. Assim, através dessa visualização que o software proporcionou foi possível identificar e trabalhar o descrito por Prediger (2018, p. 15) "as relações entre a forma algébrica e gráfica, possibilitando ao aluno uma compreensão mais ampla dessas relações. Também possibilita identificar os movimentos do gráfico alterando seus coeficientes". Dessa forma, fica mais

claro para explorar os conceitos matemáticos interligando o elemento geométrico e equação correspondente para o entendimento do educando.

Na atividade 4, Figura 4, a abordagem da análise dos parâmetros foi feita de maneira mais completa, pois havia manipulações em “a”, “b” e “c” de modo a favorecer as relações existentes entre estes e estabelecer relações comparativas entre os gráficos construídos. Nessa parte os alunos já se mostravam um pouco mais amadurecidos com o manuseio do GeoGebra, já dominavam bem suas funcionalidades e já conseguiam manipulá-lo com mais segurança.

Figura 4 – Atividade 4 referente a sequência didática aplicada com o uso do software GeoGebra.

Objetivo da Atividade 4 – Verificar as funcionalidades dos parâmetros a , b e c da função $f(x) = ax^2 + bx + c$.

4. Digite no campo de entrada do software a função $f(x) = ax^2 + bx + c$. Observe que foram construídos três controles deslizantes referentes aos parâmetros “a”, “b” e “c”.

a) Considere $a=1$ e $c=1$ na análise. Observe a função quando o controle deslizante for $b = 0$. Clique na ferramenta Otimização do software. O que podemos concluir acerca da intersecção da função com o eixo das ordenadas?

b) Mantenha as condições definidas na letra a. Considere $a=-1$ nessa análise. Houve alteração nas coordenadas do ponto de intersecção da função com o eixo das ordenadas?

c) Considere $a=1$ e $c=1$ na análise. Observe a função quando b for positivo. O que podemos concluir acerca da intersecção da função com o eixo das ordenadas?

d) Considere $a=1$ e $c=1$ na análise. Observe a função quando b for negativo. O que podemos concluir acerca da intersecção da função com o eixo das ordenadas?

e) Se houver alteração no valor de a nas condições descritas nas letras c e d é alterada as conclusões referentes a intersecção da função com o eixo das ordenadas descritas nas letras anteriores. Justifique sua resposta.

f) Considere $a=1$ e $b=1$ na análise. Insira no comando de entrada o ponto $A(0, c)$. Anime o parâmetro c . O que podemos concluir acerca das coordenadas de A e o parâmetro c ?

Conseguiram entender melhor as relações entre os parâmetros da função e como eles interferiam ou não no comportamento gráfico de modo geral. Sobre essa familiarização no manuseio do software, Melo e Fireman (2016) relatam em sua pesquisa um comportamento parecido e explicam “que à medida que o aluno começa a manusear o programa cada vez mais, ele acaba aprendendo, de forma natural, a executar suas ferramentas e isto é decorrência ainda, de uma interface gráfica bastante intuitiva” (MELO; FIREMAN, 2016, p. 24).

Na Figura 5, é possível identificar as palavras mais escolhidas pelos participantes para definir a sua aprendizagem com o uso do

GeoGebra. Todas as palavras apresentadas pelos respondentes apresentavam pontos positivos em relação ao software, isso revela que o recurso foi bem aceito pelos participantes. Como em destaque, as palavras de maior frequência, foram: Útil, Ótimo e Facilidade.

Figura 5 – Nuvem de palavras relacionada ao uso do software na aprendizagem.



A escolha dessas palavras pode estar ligada as possibilidades de uso da ferramenta tecnológica que corroboram com o descrito por Koch et al. (2013, p. 2), ao destacar que o GeoGebra “facilita a visualização e compreensão dos estudantes. É um software rico em ferramentas e de fácil utilização que pode ser empregado nos mais diversos assuntos”.

Mas também foram destacadas outras palavras, como: excelente, essencial, praticidade, compreensão, inovador, assistência e versátil. Logo, essas palavras em destaque chamam atenção quanto as potencialidades e vantagens observadas pelos educandos de forma particular de acordo com cada necessidade que foi suprida ao longo da sequência didática pelo uso do software.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta presente pesquisa é possível destacar que a abordagem da sequência didática com o uso do App móvel do GeoGebra por discentes universitários, mostrou-se relevante durante todo o procedimento da aplicação, uma vez que dentre os pontos mais citados pelos alunos destacou-se um retorno positivo de aprendizagem promovido pela sequência com o uso do software.

Foi possível perceber através dos registros dos discentes do curso de engenharia de pesca que nunca trabalharam com a representação e visualização do gráfico de uma função quadrática mostrando que a sequência didática ajudou na exploração desta ação como uma “novidade” na forma de ensinar esta função. Os alunos mostraram-se entusiasmados ao poder realizar alterações nos parâmetros da parábola trabalhada mostrando que o software GeoGebra possibilita o aprendizado dos alunos, tornando as aulas mais interessantes, estimulando a motivação e o entusiasmo discente no processo de ensino-aprendizagem destas funções. Além disso, a visualização gráfica possibilitou uma melhor compreensão das características da função quadrática. Ao final da sequência, foi possível perceber que os alunos se mostravam um pouco mais amadurecidos com o manuseio do GeoGebra, ou seja, dominavam bem suas funcionalidades e já conseguiam manipulá-lo com mais segurança.

As palavras de maior frequência citadas pelos alunos ao final do minicurso, foram: Útil, Ótimo e Facilidade. Mas também foram destacadas palavras como: excelente, essencial, praticidade, compreensão, inovador, assistência e versátil que estariam ligadas com as possibilidades que o software oferece em se trabalhar com uma interface intuitiva e dinâmica, capaz de suprir algumas dificuldades encontradas pelos educandos neste processo.

Dentre as palavras uma merece destaque “essencial”, pois há uma necessidade atual tanto na formação docente quanto na atuação destes fazerem uso do GeoGebra no ensino de conteúdos matemáticos de modo a possibilitar a vivência dos discentes e docente em um novo processo de ensino. Pois, em pleno século XX o uso da tecnologia é uma realidade e está presente em todas as escolas, “bastando apenas os professores se utilizarem dessa

tecnologia, de forma precisa, adequada e dinâmica, para aproximar o aluno de um aprendizado diferenciado e de qualidade” (SOUSA, 2014, p. 18). Logo, o professor pode fazer uso dessa ferramenta no ensino de funções quadráticas, assim como também de outros conteúdos, sendo eles na área da matemática ou em outra área do conhecimento.

Portanto, pode-se afirmar que se faz necessário a motivação em inserir as TIC's como ferramentas pedagógicas auxiliares no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das funções quadráticas e de outros conteúdos matemáticos. Com o incremento do GeoGebra no ensino foi possível perceber uma maior assimilação do conteúdo por parte dos alunos e maior aceitação quanto a inserção desse recurso no ensino de Matemática, esse se mostrou uma ótima alternativa para melhorar a aprendizagem dos educandos sobre determinados conteúdos trabalhados em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu cuidado incondicional, a Universidade Federal do Delta do Parnaíba que através do uso de suas mediações permitiu a aplicação da sequência didática. A toda a equipe empenhada na construção desse trabalho e a todos os profissionais da educação que ministram em sala de aula, possibilitando a construção de histórias de vitórias e realização de sonhos de muitos discentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. M.; BRANDÃO, J. C.; SANTOS, M. J. C. O sociointeracionismo de Vygotsky na aprendizagem das funções quadráticas: um estudo com a mediação do software GeoGebra. **TANGRAM - Revista De Educação Matemática**, MS, 60-86, V.05, Nº01, jan/mar. 2022, 2595-096. DOI: 10.30612/tangram.v5i1.11435.

ARAÚJO, J. E.; SILVA, J.V.N. Uma abordagem sobre o estudo de funções quadráticas usando o GeoGebra. In: **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_

EV058_MD4_SA91_ID782_10052016213929.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

BISPO, C. C.; COSTA, A. V.; ARAÚJO, L. P.; CARVALHO, M. P.; JESUS, L. P. O uso do GeoGebra no ensino-aprendizagem de função quadrática. In: **Anais VI Congresso Nacional de Educação (VI CONEDU)**. Fortaleza - CE: editora realize, 2019. ISSN: 2358-8829.

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volum_02_internet.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

COLET, E. B. **Uma nova proposta para o ensino de funções quadráticas**. Curso de Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática para a Educação Básica. Instituto de Matemática e Estatística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

COUTINHO, W. A.; ALMEIDA, V. E.; JATOBÁ, A. Aplicativos móveis: uso e possibilidades para o ensino da matemática na EJA. *ETD - Educação Temática Digital*, 2021, 23(1) 20-43.

FARIAS, J.V.; MARTINS, G. J. D.; SANTOS, A.S.B. Matemática, Arte e GeoGebra: fazendo arte com a função quadrática e com tecnologias digitais. **HOLOS**, Ano 37, v.4, e12092, 1-19, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.12092.

FRANCO, D. L. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio. **Revista**

Triângulo, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2664.

GERÔNIMO, J. R.; BARROS, R. M. de O.; FRANCO, V. S. Geometria Euclidiana Plana: um estudo com o software GeoGebra. Maringá: **Eduem**, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: **Atlas**, 1999.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.C.; MATOS, K.F.O.; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217.

KOCH, B. C.; CASALLI, Á. B.; SANTOS, F.; GHIGGI, I. M. F. O GeoGebra e suas potencialidades. In: **Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC**, 2013.

MACHADO, A. E.; SILVEIRA, D. S. **O ensino de funções quadráticas a partir do uso do GeoGebra em dispositivos móveis**. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Instituto de Matemática, Estatística e Física, Curso de Licenciatura em Matemática, Rio Grande, RS, 2019.

MELO, E. V.; FIREMAN, E. C. Ensino e aprendizagem de funções trigonométricas por meio do software GeoGebra aliado à modelagem matemática. **REnCiMa**, v.7, n.5, p. 12-30, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14^ª ed. Rio de Janeiro: **Hucitec**, 2014. 408 p.

MOLINARI, J. R. A.; RETSLAFF, F. M. S.; SANTOS, L. A. Investigando o ensino de funções quadráticas com a utilização do software GeoGebra. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 7, n. 3, p. 03-18, 2018 - ISSN 2237-9657.

MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007.

NASCIMENTO, R. S. Aplicação de função afim no cotidiano: um estudo do desempenho de alunos do ensino médio. In: **VI Congresso Internacional das Licenciaturas** (COINTER – PDVL 2019). DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0016>.

OLIVEIRA, D. S.; JUSTO, D. A. R. GeoGebra: Facilitando o Aprendizado da Função Afim e Função Quadrática. **Matemática, Mídia Digitais e Didáticas**. Porto Alegre, p. 1-30. 22 jul., 2015.

PEREIRA, B. T.; FREITAS, M. C. D. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. **Curitiba: Secretaria da Educação**, p. 1-25, 2010.

PREDIGER, D. **O uso do software GeoGebra no estudo das funções polinomiais**. Especialização (Ensino de Matemática no ensino médio), Universidade Federal de Santa Maria, Cruz Alta – RS, 2018.

TENÓRIO, A; RODRIGUES, S. M.; TENÓRIO, T. Estudo de funções polinomiais do 1º grau com o software GeoGebra e blogs. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, ISSN 2237-9657, v.3, n.2, pp. AA-BB,2015.

SANTANA JÚNIOR, E. J. **Uso do GeoGebra no Ensino das Funções Quadráticas**: Uma proposta para sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Matemática a Distância), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2012.

SILVA, R. S.; PINTO, S. R. Funções quadráticas e tecnologias móveis: ações cooperativas em um experimento no ensino médio. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. V. 14, N. 1, p. 108-125, 2019.

STEINMACHER, F. I.; WIESE, I. S.; LUZ, J. A.; CAIRES, V. Uso do GeoGebra no ensino de matemática: Avaliação de usabilidade e de aprendizado. In: **Encontro Nacional de Informática e Educação (II ENINED)**, 2011.

SOUSA, R. M. **O uso do GeoGebra no ensino de função quadrática**. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Santarém: 2014.